



Inês Filipa Lopes  
Borges

**Expressão de tempo e  
construção de narrativa**

Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento  
e Perturbações da Linguagem na Criança

## ÍNDICE

Introdução .....	1
Capítulo I: Ensino da escrita e ensino da gramática.....	4
I. 1. Modelos processuais de escrita.....	5
I 1.1 Modelo de Hayes e Flower .....	5
I 1.2 Modelo de Scardamalia e Bereiter.....	7
I. 2. Ensino da escrita em contexto escolar .....	10
I 3. Ensino da gramática em contexto escolar.....	10
I 4. Relação entre gramática e competência escrita .....	12
Capítulo II: a Narrativa .....	14
II 1. Componentes da sequência narrativa .....	15
II 2. Aquisição e desenvolvimento de um texto narrativo .....	16
II 3. Construção de um texto narrativo em contexto escolar.....	17
Capítulo III: coesão textual.....	21
III 1. Coesão temporal .....	21
III 1.1 Tempo .....	22
III 1.1.1 Tempos verbais .....	23
III 1.1.2 Adverbiais de tempo.....	24
III 1.2 Aspeto.....	24
III 1.2.1 Tempos gramaticais .....	27
III 1.2.2 Orações Subordinadas Adverbiais Temporais .....	28
III 1.2.2.1 Orações com <i>antes de</i> e <i>antes que</i> .....	29
III 1.2.2.2 Orações com <i>depois de</i> e <i>depois que</i> .....	30
III 1.2.2.3 Orações com <i>ao</i> .....	30
III 1.2.2.4 Orações com <i>desde que</i> .....	31
III 1.2.2.5 Orações com <i>até</i> e <i>até que</i> .....	32
III 1.2.2.6 Orações com <i>quando</i> .....	32
III 1.2.2.7 Orações com <i>logo que</i> , <i>mal</i> e <i>assim que</i> .....	34
III 1.2.2.8 Orações com <i>sempre que</i> , <i>(de) todas as vezes que</i> e <i>(de) cada vez que</i> .....	34
III 1.2.2.9 Orações com <i>à medida que</i> .....	34

III 1.2.2.10 Orações com <i>enquanto</i> .....	35
III 1.3. Aquisição e desenvolvimento de expressões de tempo .....	36
III 1.3.1 Tempos verbais .....	36
III 1.3.2 Adverbiais de tempo .....	36
Capítulo IV: Metodologia .....	39
IV 1. Amostra .....	39
IV 2. Desenho experimental .....	40
IV 2.1.1 Fase de pré-teste .....	40
IV 2.1.2 Fase de intervenção didática .....	41
Tarefa 1 – Contextualização das palavras e expressões de tempo .....	46
Tarefa 2 – Tarefa de seleção de conectores .....	46
Tarefa 3 – Tarefa de transformação de frases simples .....	47
Tarefa 4 – Tarefa de seleção de conectores/adverbiais com propriedades semelhantes .....	47
IV 2.1.3 Fase de pós-teste .....	49
IV 3. Hipóteses de investigação .....	49
IV 4. Metodologia de tratamento de dados .....	50
IV 4.1 Critérios de transcrição e de codificação: CHILDES .....	51
IV 4.2 Análise comparativa dos dados: teste-t .....	51
Capítulo V: Apresentação dos resultados .....	53
V 1. Fase de pré-teste .....	53
V 2. Fase intervenção didática .....	55
Tarefa I .....	55
Tarefa II .....	56
Tarefa III .....	56
Tarefa IV .....	58
V 3. Fase de pós-teste .....	59
Capítulo VI: Discussão dos resultados .....	62
VI 1. Estruturas Temporais .....	62
VI 1.1 Orações Subordinadas Adverbiais Temporais .....	65
IV 1.2 Advérbios de tempo .....	69
VI 1.3 Tempos verbais .....	72
VI 2. Desempenhos nas provas escritas .....	74

Capítulo VII – Estudo De caso .....	77
IV 1.1 Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) .....	77
IV 1.1.1 Aquisição da linguagem na PEA .....	78
IV 3. Caraterização do estudo de caso .....	82
IV 4. Descrição do trabalho desenvolvido.....	83
IV 4.1 Fase de diagnóstico.....	83
IV 4.2 Fase de intervenção didática .....	84
VII 4.3 Fase pós-intervenção.....	87
VII 5. Resultados obtidos.....	88
IV 6. Discussão dos resultados .....	89
Considerações finais.....	92
Referências bibliográficas .....	98
Anexos .....	i
Anexo 1 – Calendarização das várias fases da dissertação .....	i
Anexo 2 – Prova utilizada na fase de pré-teste.....	iii
Anexo 3 - Ficha n.º 1: Plano da narrativa .....	iv
Anexo 4 – Ficha n.º 2: Laboratório gramatical.....	i
Anexo 5 – Lista de verificação: Fase de revisão .....	v
Anexo 6 – Prova utilizada na fase de pós-teste.....	vii
Anexo 7 – Lista dos códigos utilizados no programa SPSS.....	viii
Anexo 8 – Provas realizadas na fase de pré-teste .....	xii
WRI1 9;9.5 .....	xii
WRI 2 8;11.0.....	xiv
WRI3 9;5.15.....	xvi
WRI4 8;9.24.....	xviii
WRI5 10;2.29.....	xx
WRI6 9;2.11 .....	xxii
WRI7 9;3.8 .....	xxiv
WRI8 9;8.28.....	xxvi
WRI9 9;3.12.....	xxviii
WRI10 9;6.30.....	xxx
WRI11 8;11.6.....	xxxii
WRI12 8;10.12 .....	xxxiv

WRI13 9;1.29.....	xxxv
WRI14 10;4.24 .....	xxxvii
WRI15 9;9.10.....	xxxviii
WRI16 9;6.14.....	xxxix
Anexo 9 – Provas realizadas na fase de pós-teste.....	xl
WRI1 10;5.26.....	xl
WRI2 9;7.20 .....	xlii
WRI3 10;2.5 .....	xliv
WRI4 9;6.14.....	xlvi
WRI5 10;11.19 .....	xlix
WRI6 9;11.1 .....	li
WRI7 9;11.29.....	liii
WRI8 10;5.18.....	lv
WRI9 10;0.2.....	lviii
WRI10 10;4.20 .....	lx
WRI11 9;7.15.....	lxii
WRI12 9;7.2.....	lxiv
WRI13 9;11.12 .....	lxvi
WRI14 11;1.15 .....	lxviii
WRI15 10;7.0.....	lxx
WRI16 10;3.4.....	lxxiii
Anexo 10 – Exemplos de atividades realizadas pela criança com PEA	lxxv
Anexo 11 – Prova realizada na fase de pós-intervenção.....	lxxviii
Anexo 12 – Materiais utilizados na fase de intervenção didática [CD].	lxxxix

## INTRODUÇÃO

Desde muito cedo, as crianças adquirem espontaneamente a língua do seu meio envolvente, mobilizando inconscientemente as regras gramaticais que possibilitam a produção e compreensão de enunciados orais (Duarte, 2008). Este conhecimento intuitivo de uma dada língua denomina-se *conhecimento implícito*.

Progressivamente, as crianças vão revelando algumas capacidades metalinguísticas, identificando e/ou corrigindo, por exemplo, a agramaticalidade de determinados enunciados (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011). Este estágio, designado de *consciência linguística*, caracteriza-se pela emergência da capacidade de reflexão sobre as propriedades da língua (Duarte, 2008). Por norma, quando as crianças ingressam no 1.º ano de escolaridade, já revelam capacidades metalinguísticas. A consciência deste facto conduziu, desde a década de 60, ao debate acerca do papel do ensino da gramática no currículo de língua materna, nomeadamente no domínio da linguagem escrita (Duarte, 2008).

Esta dissertação visa, assim, apresentar dados que permitam determinar a influência da gramática sobre o desenvolvimento da competência escrita. Vários autores consideram que ensinar gramática é uma perda de tempo, não produzindo efeitos positivos nos desempenhos escritos dos alunos (Hudson, 2001; Elly, 1994 cit in Hudson, 2004; Wyse, 2001 cit in Hudson, 2004). Em oposição, existe um conjunto de estudos que demonstra que o desenvolvimento da competência escrita é favorecido por um conhecimento extenso e profundo dos princípios e regras da língua (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997; Sim-Sim, 1998; Hudson, 2001).

Apoiado na última hipótese, Hudson (2001: p.3) sugere que, para produzir efeitos positivos sobre os desempenhos escritos, o ensino da gramática deve: “(i) incidir sobre uma área específica da mesma (frases principais e subordinadas, por exemplo) que esteja relacionada com uma particularidade da escrita (como a pontuação) de difícil domínio por parte dos alunos; (ii) ser desenvolvido ao longo de vários anos de escolaridade; (iii) iniciar-se no 1.º ciclo”.

Com base nesta perspetiva, pretendeu-se, nesta investigação, explorar a relação entre ensino da gramática e competência escrita, centrando-se num género

textual específico e num conjunto de elementos gramaticais característico desse género. Tendo em consideração o facto de a investigadora trabalhar há algum tempo com crianças do ensino básico (particularmente 3.º e 4.º anos de escolaridade), optou-se pelas sequências narrativas por serem usualmente avaliadas nas provas nacionais do 4.º ano. Apesar de aos 5 anos as crianças serem capazes de descrever oralmente uma sequência de eventos, só por volta dos onze anos e meio é que conseguem escrever narrativas semelhantes às de um adulto (Rebelo, Marques & Costa, 2000). Deste modo, no decorrer dos anos de escolaridade, as propostas de escrita vão-se complexificando. Enquanto que no 1.º ano se solicita às crianças que escrevam narrativas simples, no 4.º ano propõe-se aos alunos que incluam nas suas narrativas sequências descritivas e dialogais e que articulem melhor os eventos descritos através de estruturas temporais mais complexas. Entende-se por estruturas temporais o conjunto de unidades linguísticas responsáveis por ordenar e localizar temporalmente uma sequência de enunciados linguísticos relativamente a um universo de referência (Duarte, 2003). De um modo geral, as orações subordinadas adverbiais temporais constituem estruturas de difícil domínio por parte dos alunos devido à sua baixa frequência nos enunciados orais, mas a sua inclusão nas sequências narrativas tornam o texto mais coerente e coeso (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011). Como tal, é essencial que a escola proponha atividades que estimulem um processo de consciencialização dessas estruturas, como é caso de tarefas de construção de narrativas.

Assim sendo, circunscreveu-se a pergunta geral de investigação – de que modo o desenvolvimento da competência escrita se encontra relacionado com o desenvolvimento do conhecimento explícito da língua? (Hudson, 2004: p. 1) – para – de que modo o desenvolvimento da escrita de narrativas se encontra relacionado com a consciência linguística de estruturas temporais?

Relativamente à organização da dissertação, esta é constituída por 7 capítulos.

No capítulo 1, pretende-se contextualizar a pergunta geral de investigação anteriormente apresentada, através da exposição dos principais pressupostos inerentes ao ensino da escrita e ao ensino da gramática. No capítulo seguinte, apresenta-se uma breve descrição da estrutura de uma narrativa, das suas etapas de

desenvolvimento e da sua pertinência no contexto escolar. Posteriormente, discute-se a importância da coesão textual na produção escrita, nomeadamente da coesão temporal nas narrativas. Para se compreender melhor os mecanismos que contribuem para a coesão temporal, caracteriza-se estruturas temporais presentes na gramática do português europeu e refere-se as suas etapas de aquisição, com base num conjunto de trabalhos de investigação. O capítulo 4 é dedicado à apresentação do desenho experimental e das metodologias adotadas no tratamento dos dados. No capítulo seguinte, são divulgados os resultados provenientes das tarefas explicitadas no desenho experimental. No capítulo 6, analisa-se e discute-se os resultados obtidos, confrontando-os com os dados da literatura descritos nos capítulos iniciais. No capítulo 7, achou-se pertinente a descrição de um estudo de caso de uma criança com o diagnóstico de PEA que se encontrava integrada na turma em estudo. Finalmente, no capítulo 8, avalia-se o contributo desta dissertação para a questão geral de investigação e apresenta-se sugestões para trabalhos futuros.



## **CAPÍTULO I: ENSINO DA ESCRITA E ENSINO DA GRAMÁTICA**

Quando uma criança ingressa na escola, já adquiriu a língua materna espontaneamente, através do simples contacto com o meio linguístico envolvente. Como tal, vários autores menosprezam a utilidade do ensino da gramática (DGEBS, 1991).

No entanto, é preciso ter em consideração que existem aspetos linguísticos que se desenvolvem tardiamente, por se encontrarem ainda em estabilização ou por serem característicos de contextos formais da língua (Duarte, 2008). O domínio de orações subordinadas adverbiais é um aspeto que se encontra ainda em estabilização, devido ao facto de o *input* do meio envolvente conter poucas estruturas deste tipo. É através do contacto com a linguagem escrita, que resulta de um ensino de consciencialização e sistematização do conhecimento da língua, que a aquisição de estruturas mais complexas, como as orações adverbiais, se vai desenvolvendo (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011).

Neste sentido, Duarte (2008: p. 10) defende que a escola possui um papel preponderante: (i) na estimulação do conhecimento implícito da língua materna de cada aluno; (ii) no desenvolvimento da consciência linguística para estádios superiores de conhecimento explícito e (iii) na aprendizagem da leitura e da escrita. A mesma autora considera, assim, que se deve ensinar gramática nas escolas, com o intuito de desenvolver a consciência linguística dos alunos, que, por sua vez, com o avançar da escolaridade, evoluirá para estádios superiores de conhecimento explícito.

Com o objetivo de contextualizar o debate acerca do papel do ensino da gramática sobre o desenvolvimento da competência escrita, este primeiro capítulo está organizado em quatro secções. A primeira pretende explicar o processo de escrita, através da apresentação de dois modelos cujos pressupostos produziram efeitos significativos sobre a didática da escrita. Na segunda secção, caracterizam-se alguns modelos de ensino de escrita e descreve-se os contributos dos modelos processuais analisados anteriormente. Na terceira, apresentam-se diferentes perspetivas de ensinar gramática, os respetivos objetivos e os efeitos de cada uma

sobre a competência escrita. Na quarta e última secção, analisa-se a relação entre o ensino da gramática e o ensino da escrita.

## **I. 1. Modelos processuais de escrita**

Por volta da década de 70, a investigação sobre o processo de escrita sofreu um grande avanço, em grande parte pela tomada de consciência de que os alunos revelavam dificuldades no decorrer das atividades de escrita e de que os professores não se encontravam preparados para os ajudar a colmatar essas falhas. Como resultado, a Psicolinguística, a Psicologia da Cognição e a Didática das Línguas dedicaram-se ao estudo dos processos mentais e linguísticos ativados no processamento da escrita, deslocando-se o foco de atenção do produto escrito final para os aspetos processuais envolvidos na produção textual.

De entre os vários modelos que foram surgindo, Flower e Hayes (1980) propuseram um modelo descritivo dos processos mentais ativados no processo de escrita.

### **I 1.1 Modelo de Hayes e Flower**

O modelo de Hayes e Flower (1980) assenta em três ideias inovadoras: i) a escrita constitui uma atividade orientada para um determinado fim; ii) os processos ativados no desenrolar da composição escrita não se encontram linearmente ordenados, mas interagem entre si e, por vezes, podem-se encontrar sobrepostos; iii) escritores experientes conceptualizam o processo de composição escrita de forma diferente dos escritores menos proficientes.

Na versão mais divulgada do modelo, os dois autores defendem que o processo de escrita envolve três componentes essenciais: um processador de composição, o contexto da tarefa de escrita e a memória a longo prazo do escritor. A figura 1 ilustra essa mesma versão.

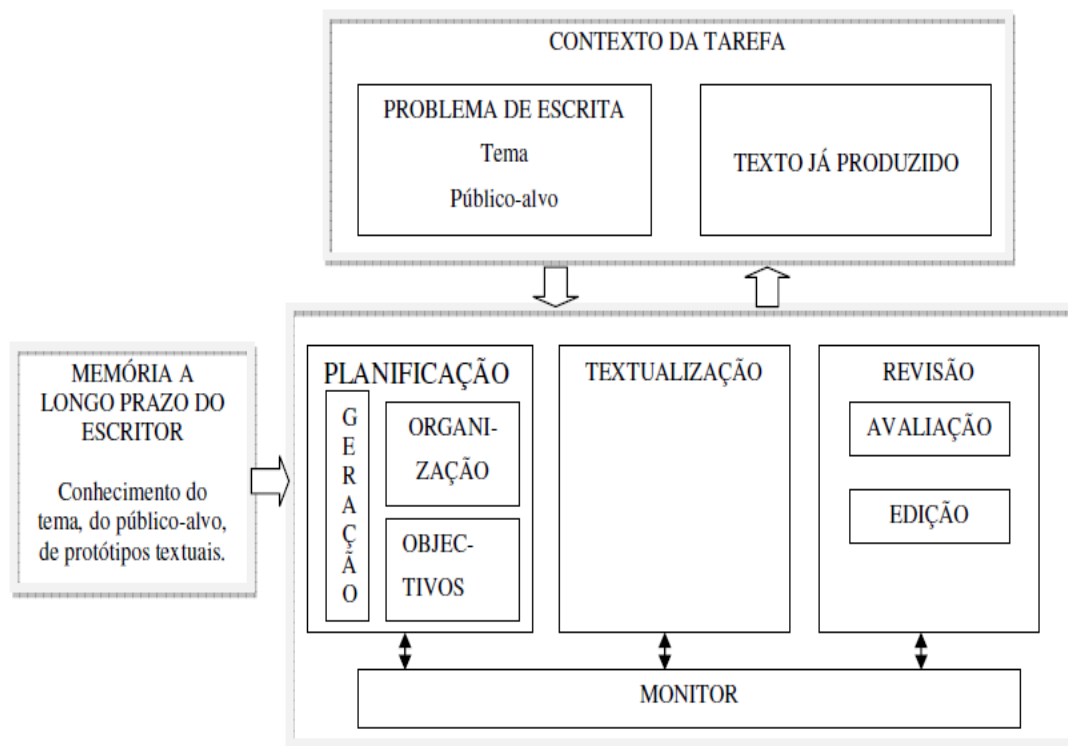


Figura 1 - Modelo de Hayes e Flower (1980 cit in Costa, 2010)

Analisando a figura anterior, verifica-se que o processador de composição constitui a peça nuclear deste modelo e abarca três etapas fundamentais que são controladas por um sistema de monitorização: a planificação, a textualização e a revisão. A primeira etapa diz respeito à ativação, seleção e organização da informação relevante face ao objetivo da composição escrita. A etapa seguinte corresponde à redação propriamente dita do texto. Por último, e não menos importante, o escritor lê, avalia e eventualmente corrige o que escreveu. Mais uma vez, importa salientar que estes processos não atuam obrigatoriamente segundo esta ordem, daí a existência do monitor como elo de ligação (Hayes & Flower, 1980).

Relativamente ao contexto da tarefa, esta componente abrange os fatores externos ao escritor que influenciam o desenvolvimento da tarefa, nomeadamente o tema, o destinatário e o texto já produzido (Hayes & Flower, 1980).

Por último, a memória a longo prazo pode ser entendida como um repositório que contém informações acerca do tema, das especificidades do público-alvo e das características dos vários tipos de texto (Hayes & Flower, 1980).

Apesar dos contributos deste modelo, surgiram várias críticas, sendo a mais evidente o facto de o modelo não explicar detalhadamente a existência de diferentes tipos de escritores.

Scardamalia e Bereiter (1987) elaboraram um modelo capaz de descrever e explicar as diferenças entre a escrita de escritores pouco experientes e a escrita de escritores proficientes.

### **I 1.2 Modelo de Scardamalia e Bereiter**

Scardamalia e Bereiter (1987) propõem um modelo dual que pressupõe que os escritores mais proficientes e os escritores menos experientes utilizam mecanismos de processamento de escrita diferentes. Nesse sentido, consideram que os escritores menos experientes ativam um modelo mais simples – o modelo de relato de conhecimento – e os escritores mais experientes acionam um modelo mais complexo – o modelo de transformação de conhecimento.

Analisando ambos os perfis, observa-se que os escritores menos experientes produzem um texto de forma quase automática, escrevendo toda a informação (relevante ou não) que se encontra armazenada na memória, relativa ao tópico em causa. Existe, por isso, uma maior preocupação com a etapa da planificação, nomeadamente com o processo de geração de conteúdo, em detrimento do objetivo e dos problemas de escrita. O texto resulta assim do somatório das várias informações recolhidas, ligadas por mecanismos de coesão muito rudimentares. Aparentemente, estes escritores são ainda incapazes de fazer revisões que envolvam a reorganização do conteúdo, efetuando alterações ao nível da microestrutura. A figura 2 ilustra o que foi referido acerca do modelo de relato de conhecimento.

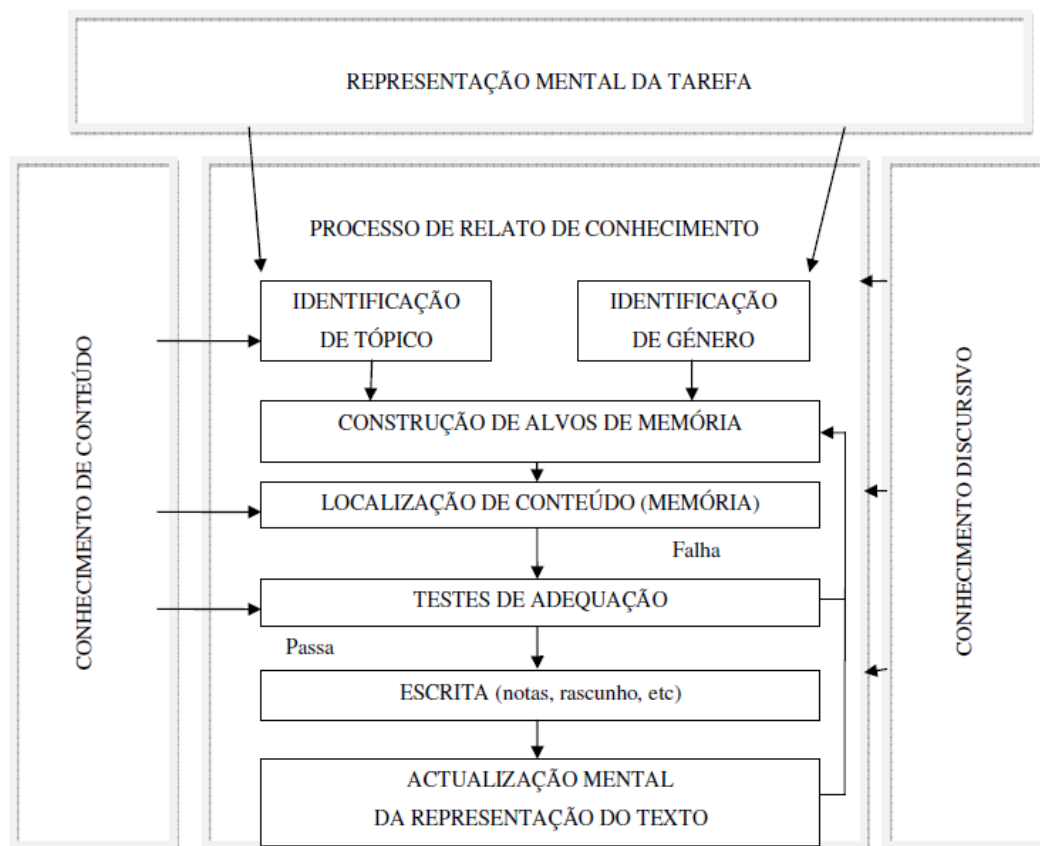


Figura 2 – Modelo de relato de conhecimento (Scardamalia & Bereiter, 1987 cit in Costa, 2010)

No que diz respeito aos escritores mais proficientes, estes também utilizam na íntegra o modelo mais simples, nomeadamente na elaboração de listas de supermercado e de páginas de diário. No entanto, perante géneros textuais mais complexos, como o argumentativo/explicativo, os escritores recorrem posteriormente ao segundo modelo, na medida que existe uma adaptação do texto às exigências comunicativas impostas, como o destinatário, o tópico e os objetivos. A figura 3 explicita o modelo de transformação de conhecimento.

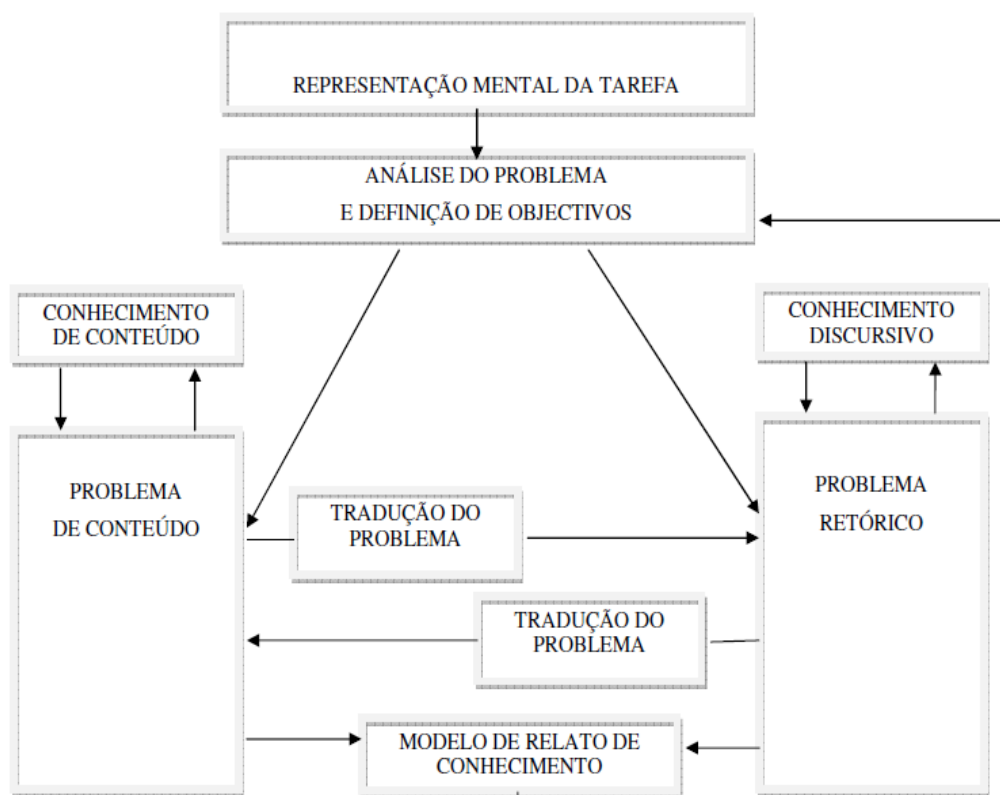


Figura 3 – Modelo de transformação de conhecimento (Scardamalia & Bereiter, 1987 cit in Costa, 2010)

O facto de este modelo predizer e explicar diferenças entre escritores, constitui o principal contributo deste modelo dual. Porém, este modelo também recebeu várias críticas, nomeadamente por não explicar como é que o modelo de transformação de conhecimento fica acessível aos escritores nem se todos os escritores são capazes de o ativar.

Assim, a consciência da existência destes dois modelos permite compreender como é que perante a mesma instrução de escrita existe uma grande variabilidade na qualidade dos produtos finais dos indivíduos. Os escritores menos experientes tendem a utilizar estruturas linguísticas muito simples, resultando em textos pouco coesos e organizados. Por outro lado, os escritores proficientes recorrem a mecanismos de organização textual mais elaborados, revelando-se por isso mais competentes nas atividades de escrita (Grabe & Kaplan, 1996).

## **I. 2. Ensino da escrita em contexto escolar**

Como referido anteriormente na descrição do modelo de Hayes e Flower (1980), a escrita é um processo linear que integra três componentes: a planificação, a textualização e a revisão. Porém, segundo uma perspectiva tradicionalista, todo este processo é secundarizado pela importância excessiva atribuída ao produto final. Consequentemente, muitas vezes, as produções escritas dos alunos apresentam a configuração de rascunhos, típico de quem ativa o modelo de relato de conhecimento proposto Scardamalia & Bereiter (1987). E, no decorrer do processo de revisão, atribui-se maior importância à correção de erros de ortografia e pontuação (Grabe & Kaplan, 1986).

Adicionalmente, segundo esta perspectiva tradicionalista, os professores não consciencializam os alunos da importância de refletirem sobre informações contextuais do processo de escrita, como a tomada de consciência do objetivo pragmático do texto, das características do público-alvo e das condições de escrita. Todavia, os modelos processuais descritos anteriormente reconhecem estes aspetos como parte integrante do processo de escrita e os documentos orientadores do ensino do Português em vigor desde os Programas de 1991 (DGEBS, 1991) foram elaborados tendo isso em conta.

Assim sendo, é fundamental que os professores orientem as suas práticas em torno da concepção de escrita como um processo e não como um produto, fornecendo informações que permitam ao aluno contextualizar a sua tarefa escrita e dando igual importância às componentes de planificação, textualização e revisão/reescrita/divulgação dos textos escritos (Barbeiro & Pereira, 2007).

## **I 3. Ensino da gramática em contexto escolar**

Antes de debater o papel da gramática no currículo da língua materna, importa compreender este conceito.

Numa perspectiva tradicional, o ensino da gramática resume-se à apresentação de regras normativas, exigindo aos aprendizes a memorização das mesmas. De facto, existem alguns conteúdos gramaticais que requerem esta estratégia (por exemplo, regras de ortografia). No entanto, não há garantias de que existe uma efetiva

mobilização dos conteúdos categorizados em situações de uso (oralidade, leitura e escrita). Daí o facto de alguns alunos, em situação de resolução de fichas de avaliação, saberem classificar estruturas, mas não utilizarem esse conhecimento na resolução de problemas de escrita (Costa *et al.*, 2011).

Com vista a renovar e melhorar este conceito de gramática, surgiu, nos anos 90, uma perspectiva baseada no conhecimento e uso dos falantes e apresentada nos programas de língua portuguesa homologados em 1991, com a denominação de *Funcionamento da Língua* (DGEBS, 1991). De acordo com este conceito, o ensino da gramática não deve incidir unicamente em dados normativos, concedendo importância aos dados produzidos espontaneamente. Neste sentido, a gramática é vista sobretudo numa perspectiva funcional, ao serviço de outras competências.

Apesar dos contributos desta perspectiva, os programas de 1991 apresentam limitações. Uma das principais limitações é a atribuição de um papel periférico ao estudo da gramática, na medida em que se sugere que o professor apenas deve trabalhar gramática para corrigir os alunos. Esta posição é perceptível pelo facto de, nesses programas, a secção de *Funcionamento da Língua* não conter uma coluna que discrimine os conteúdos específicos, tal como sucede para as outras competências. Assim, os conteúdos gramaticais surgem em função do aperfeiçoamento das produções orais e escritas dos alunos, dando origem a uma descrição linguística incompleta das unidades e processos envolvidos na gramática básica da língua. (Costa *et al.*, 2011).

Posteriormente, através do Currículo Nacional do Ensino Básico (DEB, 2001) e, mais tarde, dos Programas de Português do Ensino Básico (Reis *et al.*, 2009), passou-se a utilizar o termo *Conhecimento Explícito da Língua*. Contrariamente ao proposto pelos programas de 1991, nestes documentos defende-se que a gramática deve constituir uma das áreas nucleares do currículo (Costa, 2010; Costa *et al.*, 2011).

Segundo esta perspectiva, o ensino da gramática assenta num processo reflexivo de explicitação do conhecimento linguístico que os falantes possuem inconscientemente das unidades e processos da língua (Costa, 2010; Costa *et al.*, 2011). O aluno é assim convidado a explorar e retirar ilações sobre a sua língua,



cabendo ao professor a função de criar e orientar atividades de descoberta integradas num laboratório gramatical (Duarte, 2008). Neste tipo de atividades, parte-se do conhecimento intuitivo dos alunos e de um conjunto de dados que ilustram regularidades, de modo a que os alunos identifiquem padrões comuns e formulem as suas próprias hipóteses.

Esta abordagem assenta, por isso, num método científico, na medida em que os alunos são vistos como pequenos cientistas que analisam o seu objeto de estudo – a língua de escolarização – através da adoção de métodos de trabalho semelhantes aos da investigação científica: observação de dados, identificação de regularidades, formulação de hipóteses, testagem dessas hipóteses e conclusão do estudo específico de determinado conteúdo gramatical (Duarte, 2008).

Neste sentido, o laboratório gramatical envolve quatro fases: planificação/apresentação dos dados, problematização/análise/síntese dos dados, exercícios de treino e avaliação dos conteúdos adquiridos (Duarte, 2008; Silvano & Rodrigues, 2008; Costa, 2010; Costa *et al.*, 2011). A primeira etapa é da responsabilidade do professor, sendo a escolha dos dados a função mais importante e complexa. Na segunda etapa, o aluno é conduzido a formular, testar e validar hipóteses, a partir do conhecimento que possui da sua língua e dos dados fornecidos anteriormente. A terceira etapa costuma ser menosprezada, passando-se logo para a avaliação. Contudo, para que se domine um conteúdo é necessário praticar. Por último, na quarta fase, os professores e alunos verificam se os objetivos foram alcançados (Silvano & Rodrigues, 2008; Costa, 2010; Costa *et al.*, 2011).

A organização do ensino desta forma exige um trabalho prévio do professor, que deve, numa primeira instância, investigar o conhecimento linguístico dos seus alunos, pois só assim se encontra apto para construir atividades que aproveitem esse mesmo conhecimento (Duarte, 2008; Costa *et al.*, 2011).

#### **I 4. Relação entre gramática e competência escrita**

Tendo em consideração as três perspetivas de gramática apresentadas, é notório que cada uma delas assume um papel diferente sobre a competência escrita. Segundo uma perspetiva tradicional, o ensino da gramática permite corrigir erros

encontrados nos produtos escritos. De acordo com uma perspectiva de *Funcionamento da Língua*, um trabalho de reflexão sobre a língua pode ser desencadeado por dificuldades sentidas em atividades de produção escrita. Por último e seguindo uma abordagem de conhecimento explícito da língua, existem dois argumentos que parecem explicitar como é que os desempenhos escritos dos alunos podem melhorar através de conhecimentos de gramática. Primeiro, pode-se ensinar as crianças a seleccionar as estruturas linguísticas a utilizar, de acordo com o género textual em causa. Segundo, quando os professores sentem a necessidade de alargar o conhecimento linguístico dos alunos e de lhes disponibilizar estruturas linguísticas mais complexas, podem recorrer a propostas de escrita que integrem géneros textuais mais complexos (Costa, 2010).

Apoiada nos documentos disponíveis pelo Ministério da Educação sobre o ensino da gramática (Duarte, 2008; Costa *et al.*, 2011), esta dissertação reconhece e defende a eficácia das atividades pela descoberta e, como tal, uma das fases desta dissertação consiste na construção e aplicação de atividades desenvolvidas seguindo este modelo de ensino da gramática.

Como a exposição a géneros textuais mais complexos e formais potencia a exploração e domínio de aspectos gramaticais de aquisição tardia, optou-se por promover tarefas de escrita de sequências narrativas. As narrativas complexas caracterizam-se pela integração de sequências descritivas e dialogais e pela utilização de mecanismos coesivos que emergem mais tardiamente. Alguns dos mecanismos de coesão que se destacam nas sequências narrativas são os mecanismos de coesão temporal, sendo as orações subordinadas adverbiais temporais as de aquisição mais tardia.

De acordo com o que foi referido anteriormente e exposto na descrição dos modelos processuais de escrita, pode-se considerar que a escrita de narrativas simples exige a ativação do modelo de relato de conhecimento e a escrita de narrativas complexas fomenta a ativação do modelo de transformação de conhecimento.

De modo a compreender melhor a estrutura e as etapas de desenvolvimento de uma narrativa, o capítulo seguinte sistematiza essas questões.

## **CAPÍTULO II: A NARRATIVA**

Segundo Adam (1992), o texto é uma unidade demasiado complexa para pertencer, na sua globalidade, a um tipo. Qualquer texto é constituído por um número *n* de sequências, de um mesmo tipo ou de tipos diferentes, organizadas hierarquicamente. Uma sequência é formada por segmentos discursivos prototípicos. A sua natureza e os seus modos de articulação configuram as duas dimensões relevantes que constituem o centro das investigações e da teorização deste autor. Nas mais recentes formulações, Adam (1992) considera que existem cinco tipos de sequências: dialogal, narrativa, descritiva, argumentativa e explicativa.

Outro elemento presente nesta teoria são as macroproposições. Estas são constituídas por uma ou mais proposições que se encontram interligadas e relacionadas com uma unidade discursiva superior, a sequência. Pode-se assim afirmar que as macroproposições não resultam de meras sucessões de proposições e que correspondem a diferentes fases de uma determinada sequência textual.

Assim, segundo esta abordagem, um texto é formado por sequências, as quais são compostas por macroproposições e estas por microproposições. Por conseguinte, as diferentes formas de combinar estes três elementos nucleares do texto estão na origem da grande heterogeneidade de produtos textuais. Daí ser erróneo afirmar-se que determinado texto é narrativo ou argumentativo. Por exemplo, um texto, etiquetado narrativo, é formado por sequências narrativas, descritivas, explicativas e dialogais. Mas como a primeira sequência é a dominante, costuma-se rotulá-lo de narrativo.

Analisando a sequência alvo desta dissertação, a sequência narrativa constitui uma estrutura que integra sete macro-proposições: prefácio, situação inicial, complicação, (re)ações, resolução, situação final e moral, sendo a primeira e a última opcionais (Adam, 1992). O esquema seguinte exemplifica a estrutura prototípica de uma sequência narrativa.



Esquema 1 – Esquema prototípico de uma sequência narrativa, traduzido e adaptado da obra de Adam (1992: p. 57)

Este capítulo encontra-se dividido em três secções: na primeira, são descritas as características de uma sequência narrativa; na segunda, são apresentadas as etapas de aquisição desta sequência; e, na terceira, é explicitada a importância da produção escrita de narrativas nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos de escolaridade, recorrendo para isso a documentos elaborados pelo Ministério da Educação.

## II 1. Componentes da sequência narrativa

Giasson (2004: p. 115-116) defende que as narrativas possuem uma estrutura composta por elementos regulares e que o conhecimento dessa estrutura por parte dos escritores favorece o desenvolvimento adequado de uma narrativa. Segundo a mesma autora, existem cinco constituintes básicos, semelhantes aos propostos por Adam (1992):

1. Situação inicial: apresentação das personagens e do contexto, usualmente estável, em que elas estão inseridas. Nos contos, é habitualmente introduzida pela expressão *Era uma vez...*;

2. Acontecimento desencadeador: aparecimento de um problema/dificuldade que provoca uma sequência de ações da personagem principal. Este acontecimento é introduzido por um advérbio/locução adverbial, como *bruscamente* ou *De repente*, ou por uma expressão temporal, como *Um dia*.

3. Peripécias: conjunto de ações da personagem principal na tentativa de resolver o problema apresentado anteriormente.

4. Desenlace: resultado, positivo ou negativo, das ações da personagem principal, apresentadas no ponto anterior. Por norma, a personagem resolve o problema e regressa o período de estabilidade.

5. Situação final: final da história. Geralmente, este ponto é assinalado pela expressão *E viveram felizes para sempre*. Por vezes, a história pode terminar através da apresentação de uma moral.

## II 2. Aquisição e desenvolvimento de um texto narrativo

As crianças contactam, desde muito cedo, com este tipo de sequências através da leitura de histórias por parte dos pais e educadores. Apesar de o esboço da narração surgir precocemente, a produção de uma história é um processo complexo que se vai desenvolvendo progressivamente. Applebee (1978 cit in Rebelo, Marques & Costa, 2000) estudou este processo e classificou as produções das crianças em seis categorias:

Categoria	Designação	Descrição
1	Pilha	conjunto de proposições sem relação entre si
2	Sequências	conjunto de proposições com um argumento/agente em comum
3	Narrações primárias	correspondem a <i>scripts</i>
4	Cadeias não focalizadas	conjunto de proposições encadeadas, sem desfecho
5	Cadeias focalizadas	conjunto de proposições relativas à personagem principal
6	Narrações	conjunto de proposições encadeadas, onde cada acontecimento se desenvolve a partir do antecedente e ao mesmo tempo introduz um novo elemento à temática

Tabela 1 – Etapas de aquisição de sequências narrativas

A escrita de uma história não constitui uma tarefa simples. Esta exige, numa primeira instância, a seleção de um acontecimento. Seguidamente, o escritor/aprendente de escrita tem de desenvolver a situação inicial e enunciar os diversos eventos, tendo em consideração a sequência temporal dos mesmos. Posteriormente, tem de contrastar o enquadramento com a complicação e a resolução, através da introdução de elementos novos e da utilização de conetores. Por último, finaliza a história coerentemente (Rebelo, Marques & Costa, 2000).

Por volta dos sete anos, as crianças são capazes de distinguir um texto de um não-texto, mas os seus textos evocam episódios incompletos ou constituem meras sequências temporais de ações (por exemplo, *Fomos a casa, comemos e deitámo-nos*). Contudo, por volta dos onze anos e meio, as crianças produzem um texto narrativo semelhante ao esquema canónico do adulto (Rebelo, Marques & Costa, 2000). Verifica-se, assim, que o processo de construção de uma narrativa se vai complexificando ao longo dos anos de escolaridade.

### II 3. Construção de um texto narrativo em contexto escolar

A produção de textos narrativos constitui um dos grandes objetivos presente nas Metas Curriculares (Buescu *et al.*, 2012<sup>1</sup>) e no Programa de Português (Reis *et al.*, 2009) e é frequentemente alvo de avaliação nas provas de aferição e exames nacionais elaborados pelo Ministério da Educação. O quadro seguinte ilustra o que foi referido previamente:

	Metas Curriculares	Programa de Português (2009)
1.º ano	15. <i>Transcrever e escrever textos.</i> (...) 4. Escrever textos de 3 a 4 frases (por exemplo, apresentando-se, caracterizando alguém ou referindo o essencial de um texto lido).	Escrever para aprender (para aprender a escrever; para construir e expressar conhecimento(s): Escrever pequenas narrativas.

---

<sup>1</sup> Como o desenho experimental foi elaborado e aplicado a uma turma do 4.º ano inscrita no ano letivo 2014/2015, baseou-se no Programas de Português de 2009 que estava em vigor nesse ano letivo e não no que entrou em vigor em maio de 2015 (Buescu *et al.*, 2015).

2.º ano	<p>16. <i>Transcrever e escrever textos.</i></p> <p>(...) 5. Escrever pequenas narrativas, a partir de sugestões do professor, com identificação dos elementos <i>quem, quando, onde, o quê, como.</i></p>	
3.º ano	<p>16. <i>Escrever textos narrativos.</i></p> <p>1. Escrever pequenas narrativas, incluindo os seus elementos constituintes: <i>quem, quando, onde, o quê, como.</i></p> <p>2. Introduzir diálogos em textos narrativos.</p>	<p>Escrever para aprender (para aprender a escrever; para construir e expressar conhecimento(s): Construir narrativas, no plano do real ou da ficção, obedecendo à sua estrutura.</p>
4.º ano	<p>17. <i>Escrever textos narrativos.</i></p> <p>1. Escrever pequenas narrativas, integrando os elementos <i>quem, quando, onde, o quê, como</i> e respeitando uma sequência que contemple: apresentação do cenário e das personagens, ação e conclusão.</p> <p>2. Introduzir descrições na narrativa.</p>	
5.º ano	<p>14. Escrever textos narrativos.</p> <p>1. Escrever pequenas narrativas, integrando os elementos <i>quem, quando, onde, o quê, como, porquê</i> e respeitando uma sequência que contemple: apresentação do cenário (tempo e lugar) e das personagens; acontecimento desencadeador da ação; ação; conclusão; emoções ou sentimentos provocados pelo desfecho da narrativa.</p>	<p>Escrever para construir e expressar conhecimento(s): Redigir o texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- articular as diferentes partes planificadas;</li> <li>- seleccionar o vocabulário ajustado ao conteúdo;</li> <li>- construir os dispositivos de encadeamento (crono)lógico, de retoma e de</li> </ul>
6.º ano	<p>13. Escrever textos narrativos.</p> <p>1. Escrever textos narrativos, integrando os seus elementos numa</p>	<p>substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dar ao texto a estrutura</li> </ul>

	sequência lógica, com nexos causais, e usando o diálogo e a descrição.	compositiva e o formato adequados; - respeitar regras de utilização da pontuação; - adoptar as convenções (orto)gráficas estabelecidas.
<b>7.º ano até 9.º ano</b>	Escrever textos diversos.	Escrever para construir e expressar conhecimento(s): Seleccionar tipos e formatos de textos adequados a intencionalidades e contextos específicos: – narrativos (reais ou ficcionais).

Quadro 1 – Análise comparativa entre as Metas e os Programas de Português

Observa-se, assim, que a produção escrita de narrativas constitui um objetivo transversal a todos os anos de escolaridade (do 1.º ao 9.º ano). Esta constatação reforça a ideia, defendida por Gonçalves, Guerreiro & Freitas (2011: p. 53), de que as sequências narrativas constituem bons instrumentos preditivos das competências linguística e comunicativa, uma vez que fornecem informações acerca (i) dos conhecimentos sintático e semântico, (ii) do uso dos mecanismos de construção de referência, de continuidade do tópico e de articulação de frases complexas, e (iii) da capacidade de adaptação ao destinatário e aos objetivos de escrita.

Ainda que o Ministério tenha elaborado diversos documentos para orientar o trabalho dos professores, muitos alunos revelam dificuldades no desenvolvimento da competência escrita, nomeadamente na composição de sequências narrativas (Carvalho, s.d.).

Após a análise de um conjunto de narrativas de alunos do 4.º e 6.º anos de escolaridade, que não têm o português como língua materna, Carvalho (s.d.) organizou as dificuldades sentidas pelos alunos em três grandes grupos: conhecimento e uso do esquema narrativo, mecanismos de organização da informação textual (e.g. relações temporais e causais) e problemas intra frásicos (por



exemplo, concordâncias). Muitas vezes, as produções escritas dos alunos apresentam a configuração de rascunhos, típico de quem ativa o modelo de relato de conhecimento proposto por Scardamalia & Bereiter (1987). E, no decorrer do processo de revisão, atribui-se maior importância à correção de erros de ortografia e pontuação (Grabe & Kaplan, 1986). Efetivamente, a ideia de que os professores dão primazia à morfossintaxe, ignorando os outros módulos da gramática, não é novidade. Isto pode estar relacionado com o facto de o trabalho em sala de aula incidir na análise de frases, em detrimento da análise textual, o que é bastante restritivo (Fonseca, 1986 cit in Silvano & Rodrigues, 2008). Por conseguinte, existem muitos alunos que, em contexto de resolução de ficha de avaliação, são capazes de obter resultados medianos na secção reservada à avaliação da gramática, mas não utilizam esses conhecimentos na secção da produção escrita, redigindo textos pouco organizados e coesos (Duarte, 2008; Costa, 2010).

Assim, é fundamental que os professores criem atividades que associem atividades de produção escrita a tarefas de consciencialização de estruturas gramaticais relacionadas com o género textual em causa. No caso específico das narrativas, sabe-se que a produção deste género textual pressupõe não só a representação analítica dos acontecimentos, como também o emprego de marcas linguísticas que organizem esses acontecimentos (Rebelo, Marques & Costa, 2000). Por conseguinte, o capítulo III permite compreender melhor os mecanismos responsáveis por tornar um texto coeso, com o intuito de perceber que estratégias linguísticas se devem desenvolver com os alunos para melhorar os seus desempenhos escritos, segundo uma perspetiva de explicitação do conhecimento linguístico.

## **CAPÍTULO III: COESÃO TEXTUAL**

O aparecimento da Linguística do Texto, na década de 70, motivou uma valorização do texto enquanto elemento de análise linguística, em detrimento da frase e de uma análise exclusivamente sintática. O texto passou a ser entendido como uma unidade com intenção comunicativa, que vai estabelecendo relações de dependência entre os diferentes elementos do texto, assegurando a existência de uma continuidade lógica na apresentação e articulação da informação. Essas relações são expressas a partir de mecanismos gramaticais e lexicais que juntos asseguram a coesão textual. Os mecanismos gramaticais ramificam-se em coesão frásica, interfrásica, temporal, paralelismo estrutural e referencial (Duarte, 2003), sendo a terceira o alvo de estudo desta dissertação.

A produção de um texto coeso depende assim de dois fatores: (i) da capacidade de os escritores garantirem que cada um dos mecanismos de coesão é utilizado corretamente nas suas produções escritas; e (ii) da capacidade de certificar que os mecanismos se encontram interligados de forma harmoniosa. Por isso, a forma como os diferentes módulos da gramática (Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Léxico, Semântica e Pragmática) se encontram conjugados influencia a coesão de um texto (Duarte, 2003).

### **III 1. Coesão temporal**

Assumindo que a eficácia do ensino da gramática sobre o desenvolvimento da competência escrita exige que o foco de atenção incida sobre uma área específica da gramática relevante para o ensino da escrita (Hudson, 2001), o presente capítulo descreve e analisa um dos parâmetros de organização textual: a coesão temporal. O conhecimento e domínio das marcas linguísticas responsáveis pela manutenção de uma coesão temporal adequada constitui um recurso imprescindível na produção adequada de sequências narrativas. Deste modo, escolheu-se esta área particular da gramática para testar a questão geral de investigação.

Este sub-capítulo contém três secções. Na primeira e segunda, não só são explicitados dois domínios relevantes para a organização das sequências narrativas: o tempo e o aspeto (respetivamente), como são descritas algumas estruturas temporais

existentes no português europeu (tempos verbais e adverbiais temporais). Na terceira secção, são apresentados alguns dados de aquisição das estruturas anteriores e é discutida a relevância de um trabalho de explicitação destas estruturas.

### III 1.1 Tempo

A expressão linguística do tempo constitui uma manifestação cognitiva universal, na medida em que todas as línguas possuem na sua gramática marcas linguísticas responsáveis pela codificação do tempo cronológico (Freitag, 2005, cit in Almeida, 2013). O domínio desta manifestação universal exige a manipulação e compreensão de dois conceitos chave: o Tempo e o Aspeto.

A relação entre estas duas categorias é estreita, podendo, à primeira vista, ser difícil distingui-las. O Tempo permite situar um acontecimento numa linha temporal, ao passo que o Aspeto fornece informações relativas à duração, repetição e às fases desse acontecimento (Oliveira, 2003). Pode-se, assim, dizer que, apesar de estas categorias estarem relacionadas, são totalmente independentes (DGIDC, 2008).

Ao abordar o tempo linguístico, é primordial diferenciar os vários sentidos que a palavra *tempo* pode suscitar.

O tempo físico remete para a utilização deste termo pelas Ciências, nomeadamente pela Física. O tempo meteorológico, como o próprio nome indica, diz respeito às condições meteorológicas (por exemplo, sol, nevoeiro, trovoadas e chuva). O tempo linguístico remete para a forma como os indivíduos situam acontecimentos na oralidade e na escrita. Por último, o tempo verbal remete para os vários tempos gramaticais que o verbo apresenta (por exemplo, presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito, pretérito mais-que-perfeito e futuro) e, por isso, constitui uma das formas como o tempo linguístico pode ser expresso pelos falantes (Oliveira *et al.*, 2001).

De entre os vários sentidos, o tempo linguístico desempenha um papel preponderante na construção de uma narrativa e, como tal, é essencial compreender o seu funcionamento (Oliveira *et al.*, 2001).

Todas as línguas possuem diferentes marcas responsáveis por localizar eventos ou estados no eixo temporal. No caso do português europeu, Oliveira (2003) afirma que os indivíduos tendem a utilizar com maior frequência os tempos verbais, embora os advérbios ou expressões adverbiais temporais e certas construções de tempo também desempenhem essa função.

### III 1.1.1 Tempos verbais

Os tempos verbais fornecem informação acerca da forma como os acontecimentos se encontram ordenados, segundo o eixo temporal que se encontra orientado do passado para o futuro (Oliveira, 2003).

Reichenbach (1947) contribuiu significativamente para o estudo dos tempos verbais, ao propor que o cálculo da localização temporal dos tempos verbais fosse efetuado com base em três parâmetros: o ponto da fala (ou momento de enunciação), o ponto do evento e o ponto de referência. Definiu o ponto da fala como o intervalo de tempo no qual a frase é produzida. O ponto do evento corresponde ao tempo do acontecimento descrito na oração. Por fim, o ponto de referência atua como ponto intermédio a partir do qual se perspetiva o evento/estado descrito.

As frases seguintes foram retiradas do capítulo de Oliveira (2003, p. 131) com o intuito de ilustrar os três pontos anteriores.

*“(1) A Maria vive no Porto.*

*(2) O Pedro saiu.*

*(3) O Pedro tinha saído quando a Maria telefonou.*

*(4) O Rui vai sair de casa.”*

Na primeira frase, os três tempos coincidem. Na frase (2), o tempo do evento é anterior ao tempo da fala. A frase (3) é complexa e, por isso, requer a análise de duas orações: ambas são anteriores ao momento de fala, sendo que, como a saída do Pedro precede o telefonema da Maria, a oração temporal opera como tempo de referência (Oliveira, 2003).

Deste modo, pode-se afirmar que os tempos verbais estabelecem relações de anterioridade (2 e 3), simultaneidade (1) e posterioridade (4) relativamente ao tempo de enunciação (Oliveira, 2003).

### III 1.1.2 Adverbiais de tempo

Convém assinalar que os tempos gramaticais não constituem as únicas unidades linguísticas responsáveis pela expressão de tempo. Ao nível da frase, estes podem surgir acompanhados por adverbiais temporais (Oliveira, 1998).

Os adverbiais de tempo determinam de igual modo a referência temporal, a localização e/ou a duração. No grupo destes adverbiais pode-se incluir advérbios (e.g. *ontem*, *hoje* e *amanhã*), locuções adverbiais (*neste momento*), orações temporais (por exemplo, iniciadas com *quando*, *enquanto* e *antes de*) e alguns sintagmas preposicionais (por exemplo, *em 2009*, *durante duas horas*) (Oliveira, 1998; Oliveira, 2003). Outra característica relevante dos adverbiais de tempo é o facto de localizarem temporalmente os eventos através de dois processos: a deixis e a anáfora. Os termos déíticos remetem para referentes específicos do acto enunciativo e, por isso, o núcleo de uma rede de referência estabelecida por termos déíticos é o sujeito que fala (DGIDC, 2008). Como tal, os advérbios *ontem*, *hoje/agora* e *amanhã* constituem termos déíticos, uma vez que remetem para um tempo anterior, simultâneo ou posterior ao tempo em que o sujeito fala (DGIDC, 2008). Quanto à anáfora, é um processo através do qual um termo gramatical retoma a referência de um termo utilizado anteriormente na mesma frase ou no mesmo discurso (DGIDC, 2008). Neste sentido, os termos anafóricos encontram-se ancorados ao discurso ou a factos do mundo externo, como é o caso das orações subordinadas adverbiais temporais que limitam a interpretação do parâmetro tempo da oração principal.

### III 1.2 Aspeto

Como se verificou na secção anterior, as frases possuem uma estrutura temporal externa, que possibilita localizar as situações descritas relativamente a uma referência externa, o tempo de enunciação. Aditivamente, as frases têm uma estrutura temporal interna, que fornece informações acerca do modo como determinada

situação pode ser perspectivada independentemente do tempo de enunciação (Oliveira, 1998; Oliveira, 2003; Oliveira, 2013).

Segundo Oliveira (1998), esta categoria pode ser decomposta em duas subcategorias: *Aspeto Lexical* e *Aspeto Composicional*. A primeira disponibiliza informações acerca do modo de ação, isto é, sobre o papel desempenhado pelo verbo e seus complementos. A segunda está relacionada com o efeito que algumas unidades linguísticas têm sobre as predicções.

Focando primeiro a subcategoria *Aspeto Lexical*, a mesma autora defende a tipologia aspetual de Moens (1987 cit in Oliveira, 2003), que propõe uma divisão binária entre situações dinâmicas, designadas de eventos, e não dinâmicas, denominadas de estados. O quadro seguinte sintetiza as características de cada situação.

		Dinâmico	Télico	Duração	Estado resultante	Homogéneo
Eventos	Processos	+	-	+	-	+
	Processos culimados	+	+	+	+	-
	Culminações	+	+	-	+	-
	Pontos	+	(-)	-	-	-
Estados		-	-	+	+	+

Quadro 2 – Classes aspetuais básicas (adaptado de Oliveira, 2003)

Através da observação do esquema anterior, verifica-se que existem quatro parâmetros fundamentais para descrever aspetualmente uma situação: a dinamicidade, a duratividade, a telicidade e a homogeneidade (Oliveira, 2013).

Relativamente aos eventos, estes caracterizam-se por serem dinâmicos, uma vez que o estado de coisas por eles descritos contém um conjunto de fases sucessivas suscetíveis de modificar esse estado. Os eventos podem também ser télicos, se

tenderem para um fim, ou atélcos, caso não contenham uma fronteira final. Quanto ao parâmetro duratividade, os eventos télicos podem ser processos culminados (5), quando os acontecimentos têm uma duração sensivelmente prolongada, ou culminações (6), se não perdurarem no tempo. Os pontos (7) são outro tipo de eventos que se distinguem das culminações por não admitirem estado resultante, ou seja, pela inexistência de um estado de coisas posterior à culminação. Por último, os processos (8) são similares aos processos culminados nos parâmetros dinamicidade e duratividade, mas diferenciam-se por não possuírem um ponto terminal intrínseco e por serem homogêneos (Oliveira, 2003). Diz-se que são homogêneos, porque a situação descrita pode ser dividida sem que a mesma perca as propriedades que a caracterizam (por exemplo, a partir da frase *A Ana dormiu durante uma hora* pode-se afirmar que *A Ana dormiu quinze minutos dessa hora*) (Oliveira, 2013: p. 590).

Quanto aos estados (9), estes são semelhantes aos processos, uma vez que são atélcos, não delimitados por natureza e homogêneos. No entanto, divergem dos processos por não serem dinâmicos e não admitirem qualquer pausa no seu contínuo (Oliveira, 2003).

Os exemplos seguintes ilustram o que foi descrito anteriormente.

“(5) *A Maria escreveu o relatório.*

(6) *A Maria ganhou a corrida.*

(7) *A Maria espirrou.*

(8) *A Maria trabalhou.*” (exemplos de Oliveira, 2003: p. 135-136)

(9) “*O Jaime esteve doente.*” (exemplo de Oliveira, 2013: p. 517)

Moens & Steedman (1988) propõem ainda a existência de uma estrutura eventiva que resulta da associação de uma culminação a um processo preparatório e a um estado resultante. Os processos preparatórios correspondem à descrição do desenvolvimento de uma situação, já designados como processos. Relativamente aos predicados que constituem esta categoria aspetual, estes são caracterizados pelo uso do Progressivo (por exemplo, *Ele está a correr*). Por sua vez, estes processos preparatórios “evoluem” para outro tipo de eventos, quando se agregam a uma

culminação e a um estado resultante. O processo culminado “*O João correu a maratona de Boston*” associa ao processo preparatório “*O João está a correr*” um ponto de culminação e um estado resultante “*A maratona de Boston está corrida (pelo João)*” (Cunha, 1998: p. 22-23).

Analisando agora a subcategoria *Aspeto Composicional*, Oliveira (1998) destaca três marcas linguísticas capazes de modificar o sentido dos enunciados linguísticos: os afixos portadores de informação temporal, as construções com auxiliares e semi-auxiliares e a combinação de elementos da frase associados aos anteriores.

Os tempos gramaticais constituem um dos fatores desencadeadores de mudança aspetual (Oliveira, 2003).

### III 1.2.1 Tempos gramaticais

Tendo em consideração que o género textual alvo desta dissertação, a narrativa, se caracteriza pela descrição de factos em relação a um determinado universo de referência, esses factos encontram-se geralmente localizados no passado. Como tal, os tempos verbais analisados posteriormente são o pretérito perfeito do indicativo, pretérito imperfeito do indicativo e o pretérito mais-que-perfeito.

O pretérito imperfeito é um tempo gramatical que admite essencialmente valores aspetuais, convertendo frequentemente eventos télicos em predicados atélicos, não delimitados no tempo, ou em estados (10 a.). Outra característica deste tempo gramatical é o facto de necessitar de um enquadramento para ser interpretado corretamente (10 b.) (Oliveira, 2003).

(10) “a. *O João era pasteleiro.*

b. *[Na semana passada / Ontem], o filho da Ana estava doente.*” (exemplos retirados de Oliveira, 2013: p. 518-519)

Por outro lado, o pretérito perfeito, como se pode verificar nos exemplos apresentados na página anterior (exemplos 5-9), não altera o valor aspetual da predicação. É ainda de assinalar, que quando se combina com eventos que possuem um estado resultante (exemplos 5 e 6), o pretérito perfeito apresenta situações terminadas, incluindo a sua fase final (Oliveira, 2003; Oliveira, 2013).



Quanto ao presente do indicativo, só em certas situações fornece informações temporais de presente, nomeadamente quando se recorre ao presente progressivo (*estar a + infinitivo* - por exemplo, O Rui está a estudar). De um modo geral, apresenta o mesmo valor aspetual do Imperfeito: habitualidade (11 a. e b.) e genericidade (11 c.).

(11) “a. O Rui *joga futebol*.

b. O Pedro *faltava às aulas (frequentemente)*

c. *A água ferve a 100 graus centígrados.*” (exemplos extraídos de Oliveira, 2003: p. 12 e 15)

Relativamente ao pretérito mais-que-perfeito, este representa uma situação passada e concluída em relação a um tempo de referência passado. Geralmente, o tempo verbal de referência é o pretérito perfeito simples (Oliveira, 2003).

A utilização de orações subordinadas temporais também influencia a interpretação de enunciados linguísticos e, nesse sentido, seguidamente serão apresentadas as particularidades desse tipo de orações.

### III 1.2.2 Orações Subordinadas Adverbiais Temporais

As orações subordinadas temporais têm como função semântica “localizar temporalmente a situação descrita na oração principal” (Lobo, 2013, p. 1995). Como as orações temporais limitam aspetualmente os predicados da oração principal e da oração subordinada de forma distinta, pode-se afirmar que as orações temporais constituem um grupo heterogéneo composto por um conjunto diversificado de subclasses semânticas (Lobo, 2013). O quadro seguinte apresenta as orações temporais mais usuais no português europeu (Lobo, 2013).

Orações subordinadas	antes de + infinitivo (inf)	antes que + conjuntivo (conj)
	depois de + inf	depois que + indicativo (ind)
	ao + inf	
	desde que + ind	

	até + inf		até que + conj	
	quando + ind/conj			
	logo ind/conj	que +	mal ind/conj	+ assim que + ind/conj
	(de) todas as vezes que + ind/conj		sempre que + ind/conj	(de) cada vez que + ind/conj
	à medida que + ind/conj			
	enquanto + ind/conj			

Quadro 3 – Orações subordinadas temporais do português europeu

De seguida, são apresentadas algumas particularidades deste grupo tão heterogéneo.

### III 1.2.2.1 Orações com *antes de* e *antes que*

As locuções *antes de* e *antes que* estabelecem obrigatoriamente relações de anterioridade, no sentido em que localizam a situação da oração principal num intervalo de tempo antecedente ao intervalo de tempo em que sucede a situação descrita na oração subordinada (Lobo, 2013). Esta particularidade verifica-se independentemente de a situação da oração subordinada ocorrer anterior, posterior ou simultaneamente ao tempo de enunciação.

Relativamente ao tempo verbal selecionado, a locução *antes que* introduz uma oração adverbial cujo verbo se encontra no modo conjuntivo (Lobo, 2013). Por sua vez, a locução *antes de* seleciona o infinitivo, geralmente flexionado (Lobo, 2013). Os seguintes exemplos, retirados do capítulo de Lobo (2013, p. 1995) ilustram essas diferenças:

(12) “a. Os *meninos tomaram banho antes de irem para a cama.*

b. Os *militantes celebraram a vitória antes que os resultados fossem conhecidos na totalidade.*”

Finalmente, pode-se ainda referir que algumas orações introduzidas por estas locuções podem ter uma interpretação contrafactual (13 a. e b.), na medida em que se

assume que o evento descrito na oração subordinada não ocorreu. Os exemplos seguintes mostram esta particularidade (Lobo, 2013: p. 1996):

(13) “a. *A atriz morreu antes de saber que tinha recebido o prémio.*

b. *O cão foi atropelado antes que tivesse tempo de fugir.*”

### III 1.2.2.2 Orações com *depois de* e *depois que*

Em contraste, as locuções *depois de* e *depois que* expressam valores de posterioridade, uma vez que localizam a situação descrita na oração principal num intervalo de tempo posterior ao da oração subordinada (Lobo, 2013).

À semelhança da locução *antes de*, as orações introduzidas pela locução *depois de* exigem que a sua forma verbal esteja no infinitivo (Lobo, 2013). Já as orações iniciadas pela locução *depois que* demandam o modo indicativo (Lobo, 2013). Os exemplos seguintes demonstram o que foi referido nos últimos parágrafos:

(14) “a. *Eles adormeceram depois de o pai lhes ter contado uma história.*

b. *Muitos emigrantes regressaram depois que a situação melhorou.*” (Exemplos de Lobo, 2012: p. 1997).

Por fim, as orações introduzidas pela locução *depois que* são menos usuais no português corrente, sendo substituídas pela locução *depois de* (Lobo, 2013: p. 1997):

(15) “a. *Depois que a mãe subiu as escadas, o Rui começou a chorar.*

b. *Depois de a mãe subir as escadas, o Rui começou a chorar.*”

### III 1.2.2.3 Orações com *ao*

As orações iniciadas com o conector *ao* expressam o valor de sobreposição, na medida em que se observa que o intervalo de tempo em que ocorre a situação descrita na oração principal coincide totalmente, parcialmente (16 a.) ou é contíguo (16 b.) ao intervalo de tempo da situação da oração subordinada. Tal como pode ser verificado nos exemplos apresentados a seguir (Lobo, 2013: p. 1997):

(16) “a. *Ao correr a maratona, o Rui sentiu-se mal.*

b. *Ao chegar a casa, o Rui constatou que se tinha esquecido da chave.*”

Em conformidade com as locuções *antes de* e *depois de*, as orações introduzidas pelo conector *ao* selecionam o infinitivo, por norma flexionado (Lobo, 2013). Estas orações apresentam restrições quanto à realização do sujeito, cuja não realização exige que a interpretação do sujeito esteja referencialmente dependente do sujeito da oração principal. Por sua vez, perante verbos inacusativos (que não exigem complemento direto), os sujeitos podem ocupar uma posição pós-verbal (Lobo, 2013: p. 1998):

(17) “a. *Ao chegar a encomenda, o Paulo deu um grito de alegria.*

b. *\*Ao a encomenda chegar, o Paulo deu um grito de alegria.*”

Relativamente a restrições ao nível do predicado da oração subordinada, geralmente não são aceites orações com predicados estativos (18 a.), exceto raros exemplos em que a leitura da oração subordinada é predominantemente causal (18 b.) (Lobo, 2013: p. 1998):

(18) “a. *\*Ao estar no hospital, o Rui recebeu muitas visitas.*

b. *Ao ser tão arrogante, o Zé afasta todos os amigos.*”

#### III 1.2.2.4 Orações com *desde que*

As orações principiadas pela locução *desde que* caracterizam-se por localizar temporalmente a situação descrita na oração principal num intervalo de tempo cujo limite inicial é determinado pelo evento da oração subordinada (Lobo, 2013). Desta forma, pode-se concluir que a situação da oração principal é de natureza durativa (estado, processo ou processo culminado), excluindo a maioria das situações que representam culminações (19 a.) ou pontos (Lobo, 2013). O único cenário em que o predicado pode ser de natureza pontual é perante interpretações iteradas, isto é, quando o evento ocorre repetidamente (19 b.).

(19) “a. *\*o bebé adormeceu desde que a mãe saiu de casa.*

b. *O Rui casou-se já três vezes desde que o conheço.*

c. *\*O Rui casou-se desde que o conheço.*” (Exemplos retirados de Lobo, 2013: p. 1999)

Em contraste, o predicado da oração subordinada representa usualmente uma situação de natureza pontual ou é interpretado como o momento em que se inicia uma situação estativa (Lobo, 2013).

### III 1.2.2.5 Orações com *até* e *até que*

Em oposição, as orações iniciadas por *até* ou *até que* definem-se por localizar temporalmente a situação da oração principal num intervalo de tempo cujo limite final é marcado pela situação descrita na oração subordinada (Lobo, 2013).

Quanto ao predicado da oração subordinada, este é de natureza pontual ou representa o início ou término de uma situação de caráter durativo (por exemplo: *O Paulo viveu em Paris até ser adulto*) (Lobo, 2013: p. 2000).

Ao analisar as peculiaridades do predicado da oração principal, verifica-se que são idênticas às das orações iniciadas por *desde que*, referidas no ponto anterior.

Algumas orações iniciadas com esta locução têm uma função predominantemente narrativa, onde a oração subordinada relata uma situação episódica que interrompe a situação de caráter durativo da oração principal (Lobo, 2013: p. 2001):

(20) “a. *O cavalo enterrava-se na neve e avançava muito devagar. Até que de repente parou.* (S. M. B. Andresen, *Cavaleiro*, p. 69)”

### III 1.2.2.6 Orações com *quando*

A conjunção *quando* permite estabelecer os três tipos de relações possíveis entre a situação referida na oração subordinada e a da oração principal – anterioridade, simultaneidade e posterioridade (Lobo, 2013). Estes diferentes valores temporais dependem não só da classe aspetual dos predicados que compõem as orações, como também dos tempos verbais e do conhecimento do mundo (Lobo, 2013).

Para compreender melhor a influência da primeira condicionante, importa analisar os seguintes exemplos (Lobo, 2013: p. 2002):

(21) “a. *Quando o Rui esteve doente, a Maria visitou-o.*

b. *Quando o Rui melhorou, a Maria visitou-o.*”

A partir destes dois exemplos é possível concluir que a classe aspetual de determinados predicados pode influenciar a interpretação temporal das orações. No primeiro exemplo, o evento da oração principal está incluído no predicado estativo da oração subordinada. No segundo exemplo, o evento da oração principal é posterior ao evento da oração subordinada.

Os tempos gramaticais também possuem um papel relevante na interpretação deste tipo de orações, tal como é possível verificar através dos seguintes exemplos (Lobo, 2013: p. 2002):

“(22) a. *Quando o Rui estava doente, a Maria visitou-o.*

b. *Quando a Maria entrou, o João dormia.*

c. *Quando o Zé era jovem, gostava de aviões.*”

No primeiro exemplo, é possível constatar que o pretérito imperfeito na oração subordinada, combinado com o pretérito perfeito na oração principal, resulta na inclusão do evento da oração principal no intervalo de tempo da situação estativa da oração subordinada (Lobo, 2013). Através do segundo exemplo, pode-se observar que acontece o inverso nos predicados das orações, o resultado também é o inverso, ou seja, o evento da oração subordinada encontra-se incluído no evento da oração principal (Lobo, 2013). Por último, quando o predicado de ambas as orações se encontra no pretérito imperfeito, está-se perante uma relação de simultaneidade entre as situações descritas nas duas orações (Lobo, 2013).

O conhecimento do mundo também interfere na interpretação deste tipo de orações, tal como sugerem os seguintes exemplos (Lobo, 2013: p. 2002):

“(23) a. *Quando construíram a ponte, os arquitectos locais desenharam os planos.*

b. *Quando construíram a ponte, usaram materiais da melhor qualidade.*

c. *Quando construíram a ponte, resolveram os problemas de trânsito.*”

Através do contacto com o mundo real, sabe-se que a construção de uma ponte exige o planeamento prévio efetuado por arquitetos, a utilização simultânea de materiais e pode no futuro resolver problemas, como o trânsito (Lobo, 2013).

À semelhança do que foi descrito no ponto anterior, alguns exemplos de orações iniciadas com o conector quando possuem uma função predominantemente narrativa (Lobo, 2013, p. 2003):

(24) “*a. Ele estava a ler, quando (subitamente) rebentou uma trovoadas.*”

### **III 1.2.2.7 Orações com *logo que, mal e assim que***

Nas orações iniciadas por *logo que, mal e assim que*, constata-se que o intervalo de tempo da situação da oração principal coincide ou é imediatamente posterior ao da situação descrita na oração subordinada. Normalmente, o predicado da oração subordinada é de natureza pontual, tal como o predicado da oração principal (exceto quando representa o início de situações durativas – Exemplo: *Os militares regressaram ao país logo que a situação permitiu*) (Lobo, 2013:2004).

### **III 1.2.2.8 Orações com *sempre que, (de) todas as vezes que e (de) cada vez que***

Nas orações começadas por estas locuções, o intervalo de tempo da situação da oração principal está incluído (25 a.) ou é imediatamente posterior (25 b.) ao da oração subordinada (Lobo, 2013: p. 2004).

“(25) a. Sempre que está a chover, o trânsito piora.

b. O Zé cora (de) cada vez que lhe dirigem a palavra.”

### **III 1.2.2.9 Orações com *à medida que***

Nas orações que incluem esta locução, pode-se observar também que existe uma correlação entre as situações descritas em ambas as orações, visto que o evento da oração principal progride gradualmente e em paralelo com o evento da oração subordinada (Lobo, 2013).

Aspetualmente, estas locuções apresentam algumas restrições, não aceitando predicados estativos (26 a.) ou pontuais (26 b.) e privilegiando predicados que ilustram processos (Almeida, 2013: p. 24).

“(26) a. \**À medida que o João estava doente, a mãe ficava preocupada.*

b. \**À medida que a Rita chegava, o Simão comia um bolo.*”

### III 1.2.2.10 Orações com *enquanto*

A conjunção *enquanto* estabelece relações de simultaneidade (27 a.) ou de inclusão (27 b.) do intervalo de tempo da oração principal no da oração subordinada (Lobo, 2013: p. 2005).

“(27) a. *Enquanto o João corrigiu os testes, o Pedro viu televisão.*

b. *Enquanto o João estava a dormir, a Ana chegou.*”

É de salientar que algumas orações subordinadas não possuem um valor temporal, mas sim um valor contrastivo (Lobo, 2013: p. 2005) – a frase 27 a. pode ser considerada ambígua, sendo possível admitir ambos os valores.

Analisando agora aspetualmente este subtipo de orações, normalmente a situação descrita na oração subordinada apresenta um carácter durativo. Porém, podem existir situações pontuais nesta oração se forem interpretadas como iteradas (28 a.), processos ou sucessões de eventos (28 b.) (Lobo, 2013: p. 2005).

(28) “a. *Enquanto o Pedro tossiu, a mãe esfregou-lhe as costas.*

b. *Enquanto as crianças adormeceram, ninguém fez barulho.*”

Por fim, é de destacar que nem todas orações iniciadas pela locução *enquanto* transmitem informação temporal. Perante predicados de natureza estativa, as orações são interpretadas como contendo informação contrastiva (29) (Lobo, 2013: p. 2006).

(29) *Enquanto o Rui gosta de caracóis, o Zé detesta-os.*

Dadas estas inúmeras particularidades das estruturas temporais, o trabalho de consciencialização desta área da gramática é fundamental, na medida em que não só grande parte destas estruturas não se encontra estabilizada na entrada para o 1.º ciclo, como muitas delas não estão disponíveis nos enunciados de fala. Neste sentido, é



crucial que o professor saiba o conhecimento linguístico que os seus alunos possuem para assim desenvolver atividades direcionadas para a correção de produções desviantes e para a aquisição de novas estruturas.

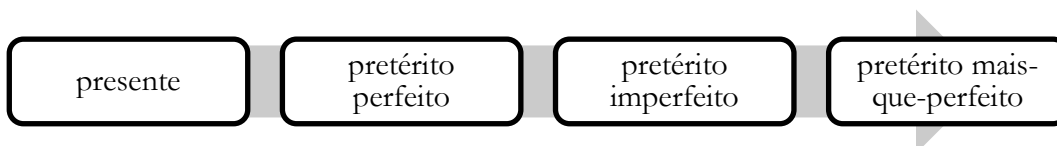
### **III 1.3. Aquisição e desenvolvimento de expressões de tempo**

Como já foi referido, existem duas unidades linguísticas responsáveis por assegurar a manutenção da coesão temporal de um texto. Como tal, é importante que o professor crie atividades que estimulem e promovam a estabilização de aspetos relacionados com os tempos verbais e com os adverbiais de tempo.

#### **III 1.3.1 Tempos verbais**

O processo de aquisição do grupo verbal inicia-se precocemente. No entanto, este grupo vai-se complexificando pela associação de verbos auxiliares aos principais e pela grande diversidade de tempos, modos e aspetos (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011).

Tendo em consideração as formas verbais usuais nas narrativas, a ordem de emergência das mesmas é a seguinte (Gonçalves, 2004 cit in Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011: p. 27; Gonçalves & Sousa, 2008 cit in Gonçalves, Guerreiro & Freitas 2011: p. 27):



Esquema 2 – Emergência das formas verbais utilizadas nas narrativas

Pela sua utilização mais restrita a registos formais da língua, as formas do pretérito mais-que-perfeito, o condicional e os três tempos do conjuntivo apresentam-se como estruturas de aquisição tardia (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011).

#### **III 1.3.2 Adverbiais de tempo**

Posteriormente ao grupo anterior, surgem o grupo adverbial e os constituintes que introduzem as orações (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011). Como a combinação de orações exige o domínio de dois processos complexos, a

coordenação e a subordinação, a aquisição de frases complexas é tardia (Bowerman, 1979; Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011).

Relativamente aos processos de coordenação, as primeiras conjunções a aparecerem nas produções espontâneas infantis são a copulativa *e* e a adversativa *mas*, sendo que ambas apresentam algumas especificidades (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011). Analisando a primeira conjunção, verifica-se que, à medida que o conhecimento sintático se vai complexificando, a conjunção *e* passa a ser utilizada para ligar orações relacionadas temporalmente. (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011). O exemplo *Cheguei a casa e fiz o jantar* (Matos & Raposo, 2013: p. 1722) ilustra o valor de sequencialidade temporal da conjunção *e* e o exemplo *A Ana estava a ler o jornal e o João estava a fazer o jantar* (Matos & Raposo, 2013: p. 1723) mostra o valor de simultaneidade da mesma conjunção. É ainda de salientar que, nas produções orais e escritas de narrativas, muitos alunos do 1.º ciclo usam a copulativa *e* para contornarem o facto de ainda não dominarem estruturas frásicas complexas (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011). Desta forma, é fundamental a criação de atividades que visem o desenvolvimento da produção e compreensão de estruturas mais complexas, promovendo assim a composição de um texto mais harmonioso e rico em estruturas temporais diversas.

Analisando agora o processo de ligação de orações mais complexas, as orações subordinadas podem ser classificadas como Adjectivas, Substantivas e Adverbiais. Para esta dissertação, importa apenas descrever com pormenor as orações adverbiais, nomeadamente as orações subordinadas adverbiais temporais.

Segundo alguns estudos, as orações adverbiais encontram-se ausentes nos primeiros estádios de desenvolvimento linguístico, sendo as adverbiais temporais as que surgem com maior frequência nas narrativas escritas de 4.º ano (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011). Todavia, o período que vai desde o seu aparecimento até ao domínio completo destas orações é muito longo (sensivelmente dos 4 anos até aos 9 anos) (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011). As crianças revelam dificuldades na aquisição destas estruturas, visto que (i) os constituintes principais da frases, o sujeito e complementos, são substituídos por pronomes ou são totalmente omitidos; (ii) a ordem da sequência dos acontecimentos não pode ser interpretada pela ordem em

que as ações surgem na frase; (iii) o tempo e aspeto da oração principal têm de ser interpretados a partir da análise temporal e aspetual do predicado da oração subordinada; (iv) a frequência destas estruturas no discurso oral é baixa (Bowerman, 1979; Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011).

Quanto à ordem de emergência das conjunções adverbiais temporais, sabe-se que a conjunção *quando* é a primeira a ser adquirida. Posteriormente, surgem as conjunções *antes de* e *depois de*. No entanto, é de referir que à entrada para a escola muitas destas crianças ainda revelam dificuldades na produção e compreensão correta destas últimas estruturas (Clark, 1971 cit in Bowerman, 1979). Relativamente à ordem de aparecimento das restantes conjunções/locuções adverbiais temporais, não existe informação disponível. Provavelmente, porque não são frequentes no discurso oral e resultam de um processo de aprendizagem formal.

Neste sentido, é essencial que o professor crie atividades que exponham os alunos a estas estruturas complexas cujo desenvolvimento tardio se deve em grande parte ao facto de serem utilizadas em registos formais, como a produção escrita. As atividades propostas neste projeto de dissertação foram elaboradas tendo em consideração estes resultados de estudos sobre aquisição e desenvolvimento linguístico.

Assim, pode-se concluir que, embora o desenvolvimento linguístico das crianças à entrada para a escola determine o seu percurso escolar nos primeiros anos de escolaridade, a forma como esse percurso é desenhado pelo professor é preponderante para o respetivo sucesso escolar.

## **CAPÍTULO IV: METODOLOGIA**

O presente capítulo visa apresentar o desenho experimental elaborado com os seguintes objetivos: (i) descrever que estruturas usam espontaneamente na escrita crianças de uma turma do 4.º ano para localizar temporalmente as situações; (ii) analisar os efeitos da consciência linguística de estruturas temporais no desenvolvimento da produção escrita de um texto narrativo.

Este capítulo encontra-se dividido em quatro secções. Na primeira, caracteriza-se a amostra que faz parte do estudo. Na segunda secção, descreve-se o desenho experimental, apresentando-se as fases de implementação e os respetivos materiais didáticos. Nas duas secções seguintes, explicitam-se respetivamente as hipóteses de investigação e as metodologias adotadas na fase de tratamento de dados.

### **IV 1. Amostra**

A amostra foi selecionada por conveniência geográfica, isto é, alunos matriculados numa escola onde a investigadora trabalha como psicomotricista. A turma de 4.º ano selecionada era composta por vinte e três crianças.

Para a caracterização dos alunos do ensino básico envolvidos neste projeto de investigação, o professor titular preencheu uma ficha de registo sumário de informações pessoais (nome, data de nascimento, nacionalidade, naturalidade e língua materna).

A partir das informações obtidas, foram aplicados alguns critérios de seleção, com intuito de uniformizar a amostra. Desta forma, optou-se por não analisar produções de alunos que não respeitassem os seguintes critérios de elegibilidade: (i) não ter mais do que uma retenção repetida; (ii) ter o português como língua materna; (iii) não ter necessidades educativas especiais (exceto o caso acompanhado pela investigadora); (iv) não ter faltado a nenhum dia de aplicação de materiais do desenho experimental.

Após a verificação dos critérios de elegibilidade, optou-se por analisar as produções escritas de dezassete crianças, sete do género masculino e dez do género feminino. É de referir que todos os alunos participaram nas atividades,

independentemente de preencherem os requisitos necessários. É ainda de assinalar que um dos alunos tem o diagnóstico de PEA (nível 2) e é acompanhado pela investigadora. Achou-se pertinente incluir neste estudo esta criança, devido ao facto de existir pouca investigação sobre a eficácia de intervenções didáticas com esta população. Dadas as dificuldades desta criança, não foram aplicados os mesmos materiais que compõem o desenho experimental elaborado para as crianças com Desenvolvimento Típico (DT) e, por isso, os dados referentes a este estudo de caso encontram-se descritos no capítulo VII.

## **IV 2. Desenho experimental**

O desenho experimental foi composto por três frases fundamentais: a fase de pré-teste, a fase de intervenção didática e a fase de pós-teste.

Antes de qualquer recolha de dados, foi realizada uma reunião informal com a professora titular, com a finalidade de apresentar os objetivos e as respetivas atividades.

A aplicação dos materiais e consequente recolha de dados foram efetuadas exclusivamente pelo professor titular, no caso das crianças com desenvolvimento típico, e pela investigadora, no caso da criança com NEE (Necessidades Educativas Especiais). Esta escolha deveu-se ao facto de se dar primazia à relação pedagógica estabelecida entre professor/terapeuta e alunos.

O Anexo 1 contém uma calendarização do trabalho de projeto.

### **IV 2.1.1 Fase de pré-teste**

A fase de pré-teste realizou-se no dia 21 de outubro de 2014 e foi pedido aos alunos que redigissem um texto com características narrativas, com o intuito de diagnosticar as áreas fortes e fracas e de avaliar conteúdos processuais de escrita. De forma a garantir uma padronização dos critérios de classificação, escolheu-se a proposta escrita utilizada na Prova Final de Português de 2013 (1.ª fase) elaborada pelo GAVE (2013a). O enunciado da prova encontra-se no Anexo 2.

A professora titular entregou a prova escrita aos alunos, leu o enunciado, esclareceu apenas dúvidas relacionadas com a não compreensão do mesmo e recolheu os textos no final.

#### **IV 2.1.2 Fase de intervenção didática**

Após a análise dos textos produzidos pelos alunos na fase de pré-teste, verificou-se que o parâmetro da coesão foi o que obteve piores resultados. Por conseguinte, considerou-se pertinente construir materiais que permitissem uma melhoria neste âmbito. Como existem vários mecanismos responsáveis pela manutenção de uma coesão adequada, achou-se apropriado abordar os mecanismos inerentes à coesão temporal, visto que, como já foi referido no capítulo III, existe uma relação estreita entre narrativas e este tipo de coesão.

Os materiais foram construídos na íntegra pela investigadora e estavam enquadrados com o que é defendido pelas Metas Curriculares (Buescu *et al.*, 2012) e no Programa de Português (Reis *et al.*, 2009). Neste sentido, as atividades encontravam-se estruturadas num laboratório gramatical (Duarte, 2008), com vista a desenvolver a consciência linguística dos alunos relativamente aos organizadores textuais de tempo, e, num estaleiro de escrita, de acordo com a proposta de Jolibert (coord.) (1988), para o desenvolvimento da competência de escrita.

Um estaleiro de escrita consiste numa sequência didática de construção de textos de forma contextualizada, baseada em situações do quotidiano que precisam de ser resolvidas através do recurso à competência escrita (projetos de escrita). Este método pressupõe ainda um ensino centrado nos três subprocessos de escrita já abordados: planificação, textualização e revisão. Adicionalmente, este projeto de escrita contempla a inserção de atividades de reflexão metalinguística, com o intuito de favorecer o produto final. Neste sentido, Jolibert (coord.) (1988) sugere que o estaleiro se encontre organizado em diferentes etapas de aprendizagem. Primeiramente, os alunos definem o seu projeto de escrita, tendo em consideração o(s) seu(s) destinatário(s), a sua finalidade, os objetivos que pretendem cumprir, o seu aspeto geral e o suporte de escrita a utilizar. De seguida, os alunos devem recolher a informação necessária para elaborarem os seus textos. Posteriormente, atendendo às

competências dos alunos em causa, o professor deverá optar por duas atividades: escrita de um esboço do texto, com base nos dados que os alunos já possuem; ou por uma atividade de reconhecimento das características globais do género textual trabalhado, cabendo ao professor a função de conduzir os alunos à descoberta das características dos géneros textuais através do confronto das concepções prévias dos alunos com documentos-modelo. A seguir, os alunos são convidados a construir os seus textos. Em paralelo, são trabalhados conteúdos gramaticais fundamentais para o aperfeiçoamento dos textos. No final, os textos são enviados ao(s) seu(s) destinatário(s), cumprindo assim a finalidade inicialmente delineada (Jolibert (coord.) (1988)). Após a conclusão desta sequência didática, o professor pode realizar atividades de reinvestimento, transferência e/ou complexificação dos conhecimentos adquiridos anteriormente.

O quadro seguinte esquematiza a sequência didática do estaleiro de escrita aplicado à amostra desta dissertação (adaptado de Amor, 1993).

<b>Tipo de texto trabalhado no estaleiro</b>	<b>Narrativa</b>
1. Planificação	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Da situação de comunicação</li> </ul>	
Destinatário	Turma do 1.º ano
Enunciador	Alunos da turma do 4.º ano
Finalidade	Redigir um livro ilustrado para depois apresentar e oferecer à turma do 1.º ano
Contexto	Projeto entre turmas, para estimular o gosto pela leitura e escrita nos alunos de 1.º ano
Objeto concreto de comunicação	Narrativa
<ul style="list-style-type: none"> <li>Do produto final</li> </ul>	
Justificação da escolha deste tipo de texto	Escolheu-se este género textual, visto que os

	autores dos textos se encontram em pleno desenvolvimento da narrativa e do modo de relato e por o destinatário ser uma turma do 1.º ano. Adicionalmente, a narrativa é um dos géneros textuais mais valorizados nas Metas Curriculares (Buescu <i>et al.</i> , 2012) e no Programa de Português (Reis <i>et al.</i> , 2009)
Escolha do material: Suporte de escrita Instrumentos de escrita	Folhas A4 (brancas e de linhas)  Lápis, borracha, esferográficas (azuis ou pretas), canetas de feltro, lápis de cor e lápis de cera.
2. Caraterísticas do texto	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Macroestrutura</li> </ul>	
Esquema tipológico  Título  Abertura Desenvolvimento Desfecho	Organização interna  1. Situação inicial  2. Complicação  3. (Re)ações  4. Resolução  5. Situação final
<ul style="list-style-type: none"> <li>Linguística do texto</li> </ul>	
Funções dominantes organizadoras da linguagem	Narrativa  Dialogal  Descritiva
Escolhas adequadas a este tipo de texto:	



- Organização temporal	Aspetos da macroestrutura textual (abertura, desenvolvimento e desfecho)
Manutenção da coesão textual: - Coesão temporal	Consciencializar os alunos dos cuidados a ter com este plano e elaborar instrumentos (fichas de trabalho, listas de verificação e códigos de correção) para sistematizar e avaliar as particularidades deste tipo de coesão, não esquecendo que a coesão temporal é assegurada quer por conectores temporais, quer pelo sistema de tempos verbais (maioritariamente o tempo passado)
<ul style="list-style-type: none"> <li>Linguística da frase</li> </ul>	
Formas verbais  Conectores temporais	<p>Pretérito perfeito simples do Indicativo, pretérito imperfeito do Indicativo, pretérito mais-que-perfeito e presente do Indicativo (sequências dialogais).</p> <p>Conjunções/locuções de tempo, advérbios/locuções adverbiais de tempo e expressões de tempo.</p>
3. Atividades de sistematização metalinguística	Relação entre expressões/advérbios/conjunções de tempo e a construção de narrativas.

Quadro 5 – Quadro ilustrativo das características do género textual trabalhado no estaleiro de escrita aplicado

Depois de elaborar os materiais didáticos, marcou-se uma reunião com a professora titular da turma, com o objetivo de apresentar os mesmos, de discutir o modo como deveriam ser aplicados e de agendar os dias de aplicação.

Após a reunião, optou-se por aplicar os materiais nos dias 13 e 14 de maio de 2015, das 9h30 às 12h (com um intervalo de meio hora – recreio). Como os alunos

não apresentavam o mesmo ritmo de trabalho, foi ainda dada a oportunidade a alguns alunos de terminarem o trabalho no dia 15 de maio de 2015, sendo que os restantes pintaram as suas ilustrações e prepararam o livro (capa).

Defendendo a ideia de que a aprendizagem de determinado conteúdo é efetuada com melhores resultados se for integrada num projeto concreto do quotidiano (Jolibert (coord.), 1988), foi solicitado à professora que apresentasse oralmente a seguinte situação-problema:

*“Os alunos do 1.º ano já sabem ler! Podíamos fazer um presente para lhes oferecer. Têm alguma sugestão? (No meio do debate, inserir a ideia de fazer um ou vários livros para eles treinarem a leitura...)”*

Neste sentido, cada aluno tinha de criar individualmente uma narrativa, com o objetivo final de reunir todas as narrativas para construir um livro para oferecer à turma do 1.º ano.

De forma a existir um maior controlo na tarefa final de produção escrita, propôs-se aos alunos que escrevessem a continuação da história anteriormente elaborada por eles na fase de pré-teste. Para facilitar a geração de ideias (subcomponente da planificação), os alunos tiveram de retirar um cartão de quatro sacos denominados por Personagem, Espaço, Tempo e Perigo, respeitando assim quatro das cinco (Personagem, Espaço, Tempo, Ação e Narrador) categorias da narrativa previstas nas Metas Curriculares (Buescu *et al.*, 2012) e no Programa de Português (Reis *et al.*, 2009) para o primeiro ciclo. Posteriormente, com o propósito de organizar e articular as ideias, foi proposto aos alunos que realizassem a ficha n.º 1 (Anexo 3), que continha um esquema que permitia aos alunos construir um plano sumário da história. Esta ficha consistiu numa adaptação de uma *prancha de histórias* presente na seguinte brochura do PNEP – *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos* (Sim-Sim, 2007: p. 38).

Seguidamente, o momento de produção textual foi precedido por um conjunto de atividades enquadradas num laboratório gramatical de construção/mobilização de conhecimento acerca de palavras e expressões de tempo.

No decorrer da planificação deste laboratório gramatical, existiu a constante preocupação com os dados apresentados aos alunos, de modo a que estes fossem simples, objetivos e claros, sem se recorrer a metalinguagem desconhecida (e.g. substituição dos termos *conectores* e *adverbiais temporais* por palavras e *expressões de tempo*). Considerou-se ainda oportuno utilizar dados recolhidos dos textos elaborados pelos alunos na fase de pré-teste, de modo a suscitar maior interesse e garantir a compreensão dos dados. Adicionalmente, houve o especial cuidado de elaborar atividades que mobilizassem o conhecimento implícito dos alunos e que estivessem organizadas num crescendo de complexidade.

Neste sentido, os alunos foram desafiados a realizar a ficha n.º 2 (Anexo 4). Esta ficha era composta por quatro tarefas.

### **Tarefa 1 – Contextualização de palavras e expressões de tempo**

1.1. Estas palavras dão informação sobre...

(Assinala com X a opção correta)

a meteorologia ☐ o tempo ☐ o espaço ☐ as personagens ☐.

1.2. Sublinha, na lista anterior, as palavras que costumavas utilizar nas tuas histórias.

A tarefa integrava dois itens de seleção, um de escolha múltipla e outro de seleção.

Esta tarefa tinha como objetivo consciencializar os alunos para o tipo de conteúdo que iria ser trabalhado ao longo da ficha.

### **Tarefa 2 – Tarefa de seleção de conectores**

2.1. Lê com muita atenção as frases que se seguem e escolhe, para cada uma delas, a expressão adequada.

**a) Sempre que/Enquanto/À medida que**

\_\_\_\_\_ a sereia chorava, apareceu a gaivota.

Esta tarefa continha dez itens de seleção por completamento, ou seja, os alunos tinham que preencher a lacuna, escrevendo uma das três hipóteses previamente fornecidas. A cada item correspondia apenas um conector adequado.

O objetivo desta tarefa era avaliar o conhecimento linguístico dos alunos em relação às restrições temporais e aspetuais de cada conector.

### **Tarefa 3 – Tarefa de transformação de frases simples**

*2.2. Lê com muita atenção as frases simples que se seguem e transforma-as em frases complexas, começando com a(s) palavra(s) sugerida(s) e fazendo as alterações que achares necessárias.*

*a) A sereia estava a chorar. Apareceu a gaivota.*

**Enquanto** \_\_\_\_\_.

Esta tarefa incluía dez itens de construção por transformação, na medida em que os alunos tinham de ligar duas frases simples, por via de uma conjunção/locução conjuncional temporal, formando assim uma frase complexa. Era ainda dada aos alunos a possibilidade de efetuarem as alterações que considerassem necessárias.

A finalidade desta tarefa era determinar a consciência linguística dos alunos relativamente às restrições temporais e aspetuais de cada conector e verificar se os alunos respeitavam a concordância de tempos.

### **Tarefa 4 – Tarefa de seleção de conectores/adverbiais com propriedades semelhantes**

*2.3.1. Lê com muita atenção as frases que se seguem e substitui a(s) palavra(s) sublinhada(s) por outra(s) que se encontram no quadro anterior, mantendo o sentido da frase. Lembra-te que não podes repetir expressões.*

*a) Quando a gaivota chorava, apareceu uma gaivota.*

\_\_\_\_\_ a gaivota chorava, apareceu uma gaivota.

Nesta tarefa, era fornecida previamente aos alunos uma lista de palavras/expressões de tempo que iriam auxiliá-los a substituir a palavra sublinhada

por outra presente na lista, com a particularidade de que o sentido da frase não poderia ser perdido nem se poderia repetir palavras.

Achou-se ainda pertinente dividir esta tarefa em duas, uma vez que na primeira os alunos tinham de substituir conjunções/locuções conjuncionais temporais e na última tinham de alterar advérbios/locuções adverbiais temporais.

O propósito desta tarefa era caracterizar a consciência linguística dos alunos relativamente às restrições aspetuais de cada conector e à existência de propriedades de seleção semelhantes em conectores diferentes.

Após a realização da ficha n.º 2, procedeu-se à sua posterior correção no quadro.

Posteriormente, os alunos começaram a escrever a sua história numa folha de rascunho. À medida que terminavam, os alunos tinham de preencher uma lista de verificação (Anexo 5) e de trocar de texto com um colega.

Desta forma, foi atribuída a cada aluno a função de revisor do texto de um colega – revisão direta (Sim-Sim, 2007). A escolha dos pares foi efetuada com base no término da tarefa de produção textual, ou seja, os alunos que terminassem a tarefa aproximadamente ao mesmo tempo trocavam de texto.

Para facilitar e tornar a tarefa de revisão direta mais lúdica, a professora distribuiu pelos alunos duas caras, uma triste e outra contente. Posteriormente, solicitou-lhes que escrevessem na primeira aspetos negativos e na segunda aspetos positivos do texto.

Como a investigadora considerou que a lista de verificação e a revisão direta pelos colegas não foram suficientes para os alunos colocarem em prática os conhecimentos adquiridos sobre organizadores textuais de tempo, foi solicitado à professora que, no final, revisse com cada aluno o seu texto. Dada a dificuldade de a professora atender vários alunos ao mesmo tempo, a investigadora interveio junto de duas alunas que apresentavam mais dificuldades.

Finalmente, os alunos reescreveram os seus textos e ilustraram-nos.

O produto final encantou todos os alunos que se orgulharam do trabalho feito:

“Adorei fazer estas atividades, porque nunca tinha feito um texto assim (...)”  
(depoimento oral do sujeito WRI8)

“Foi engraçado, porque calharam cartões estranhos e tive que fazer um texto que juntasse tudo (...)” (depoimento oral do sujeito WRI16)

No fim, a turma do 4.º ano foi entregar o livro à turma do 1.º ano. O livro circulou pela turma e foi pedido aos alunos do 1.º ano que lessem uma história do livro, com o apoio dos alunos do 4.º ano.

#### **IV 2.1.3 Fase de pós-teste**

No que concerne à fase de pós-teste, esta realizou-se no dia 11 de junho de 2015. Nesta fase, foi pedido aos alunos que produzissem um texto com características narrativas, com a finalidade de ser entregue à professora de português do 5.º ano de escolaridade para ela ter consciência dos bons escritores que a turma tinha. Tal como sucedeu na primeira fase, a professora titular entregou a prova escrita aos alunos, leu o enunciado, esclareceu apenas dúvidas relacionadas com a não compreensão do mesmo e recolheu os textos no final. Desta forma, garantiu-se que as condições de aplicação do pós-teste foram iguais às do pré-teste.

A prova escrita utilizada foi retirada da Prova Final de Português de 2013 (2.<sup>a</sup> fase), com o objetivo de garantir uma padronização dos critérios de classificação. A prova encontra-se no Anexo 6.

Esta tarefa tinha como objetivo avaliar os efeitos da fase de intervenção didática, através da observação dos dados relativos à frequência e diversidade dos organizadores textuais temporais da fase de pré-teste comparativamente com a fase de pós-teste.

#### **IV 3. Hipóteses de investigação**

Tendo em consideração os objetivos deste projeto e o respetivo desenho experimental, foram elaboradas hipóteses consoante cada fase do estudo.

Na fase de pré-teste, postula-se que:

- os alunos do 4.º ano recorram com muita frequência à conjunção copulativa *e* para ligar orações e encadear o discurso;
- os alunos do 4.º ano usem com pouca frequência conjunções/locuções subordinativas temporais;
- o conector *quando* constitua a conjunção mais utilizada pelos alunos.

Na fase de pós-teste, presume-se que:

- os alunos utilizem mais frequentemente marcas linguísticas que expressam o valor de tempo, em comparação com a fase de pré-teste;
- os alunos recorram a conjunções/locuções temporais mais variadas;
- os alunos utilizem mais conjunções/locuções temporais nos seus textos, comparativamente com a fase de pré-teste;
- os alunos utilizem com menor frequência a copulativa *e*, em comparação com fase de pré-teste.

#### **IV 4. Metodologia de tratamento de dados**

Para efeitos de tratamento e análise de dados, as produções escritas das crianças foram transcritas e codificadas.

Embora exista um conjunto variado de sistemas de codificação de dados de escrita, optou-se por utilizar um sistema reconhecido para estudos em aquisição e desenvolvimento linguístico, o CHILDES, *Child Language Data Exchange System*, (MacWhinney & Snow, 1984). Esta opção prendeu-se com o facto de este sistema estar vocacionado para estudos de aquisição, facilitar a comparação com dados semelhantes de interações orais e de permitir pesquisas automáticas.

Depois de transcrever os textos, utilizou-se o comando *FREQ* do CLAN, com o intuito de quantificar e analisar os dados relevantes para o estudo.

Para comparar a frequência de ocorrência das várias expressões de tempo, os dados foram introduzidos no EXCEL.

Para se fazer uma análise comparativa entre os resultados do pré-teste e do pós-teste, recorreu-se ao SPSS. O SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) consiste num *software* construído para a elaboração de análises estatísticas de matrizes de dados. De entre um vasto conjunto de *softwares*, optou-se por este, porque é um sistema reconhecido mundialmente para estudos estatísticos, pela grande facilidade e rapidez na introdução e importação de dados e pela possibilidade de utilizar e combinar um grande número de testes estatísticos (Laureano & Botelho, 2012).

#### **IV 4.1 Critérios de transcrição e de codificação: CHILDES**

Na criação de cada ficheiro da base de dados, manteve-se a estrutura básica de um ficheiro com formato CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*).

Para garantir o anonimato das crianças em estudo, utilizou-se um nome codificado (por exemplo, WRI1 – escritor número 1). A idade dos participantes teve como referência a data da recolha de dados e a seguinte configuração: anos, meses e dias. Como se considera que estas informações são as mais relevantes, o nome dos ficheiros contempla-as (por exemplo, WRI1 9;9.5).

Na transcrição, para além das linhas comuns a qualquer ficheiro CHAT, utilizaram-se três linhas de codificação: (i) *%mor*, para a identificação das classes de palavras relevantes (ii) *%coh*, para a identificação dos constituintes em estudo (iii) *%err*, para a identificação de erros gramaticais. Nestas linhas, foi ainda utilizado um vasto conjunto de códigos específicos. A tabela que se encontra no Anexo 7 lista na íntegra os códigos utilizados.

A partir dos comandos do CLAN, nomeadamente do comando *FREQ*, os dados relevantes para o estudo foram quantificados e posteriormente analisados no EXCEL e no SPSS.

#### **IV 4.2 Análise comparativa dos dados: teste-t**

Depois de reunir a frequência das estruturas alvo deste estudo através do uso dos comandos do CLAN, criou-se uma base de dados com esses valores no SPSS. A base de dados continha a frequência de pré-teste e pós-teste de: (i) orações subordinadas adverbiais temporais (OSAT); (ii) orações coordenadas copulativas



ligadas pela conjunção e, estabelecendo-se uma relação temporal entre orações (OCC); (iii) advérbios de tempo (AT); e (iv) outras expressões de tempo (ET). Adicionalmente, juntou-se as citações das provas escritas elaboradas nas fases pré-teste e pós-teste.

De seguida, foram formuladas hipóteses para cada estrutura de tempo (por exemplo:  $H_0$ : na fase de pós-teste, os alunos utilizaram com a mesma frequência orações subordinadas adverbiais temporais, comparativamente com a fase de pré-teste;  $H_1$ : na fase de pós-teste, os alunos utilizaram com maior frequência orações subordinadas adverbiais temporais, comparativamente com a fase de pré-teste). Com o intuito de determinar a eficácia da fase de intervenção sobre a competência escrita dos alunos, aplicou-se o teste- $t$  para amostras emparelhadas. Posteriormente, coube à investigadora analisar os dados e decidir qual das hipóteses é a correta. Para tomar essa decisão, decidiu-se primeiro o nível de significância do teste- $t$ , que corresponde à probabilidade de se estar a errar ao refutar a  $H_0$ . Convencionalmente, utiliza-se como nível de significância 5% ou 0,05 (Laureano & Botelho, 2012). De um modo geral, pretende-se que a probabilidade de rejeitar  $H_0$  quando esta é a hipótese correta seja nula. No entanto, não se pode reduzir esta probabilidade a 0, visto que assim se pode cometer o erro de não se considerar significativas as diferenças entre a fase inicial e a final, quando elas o são (Laureano & Botelho, 2012). Exemplo disso, são os estudos que utilizam amostras reduzidas, em que as diferenças entre os resultados das duas fases só não são mais significativas porque a amostra é muito pequena, como é o caso do estudo deste projeto de dissertação. Assim, considera-se que a intervenção produziu efeitos muito positivos sobre os desempenhos escritos dos alunos (aceitar  $H_1$  e refutar  $H_0$ ), quando o nível de significância é inferior a 0,05.

No capítulo seguinte, são apresentados os resultados obtidos pelos alunos nas três fases do desenho experimental.

## CAPÍTULO V: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo é dedicado à apresentação dos resultados provenientes da aplicação do desenho experimental. Como o desenho experimental contempla três fases de implementação, este capítulo encontra-se subdividido nas seguintes secções: resultados obtidos nas fases de pré-teste (Anexo 8), de intervenção didática (Anexo 12) e de pós-teste (Anexo 9).

Para a apresentação dos resultados obtidos, optou-se por utilizar a ferramenta *EXCEL*, com o intuito de facilitar e sintetizar a observação geral dos resultados.

### V 1. Fase de pré-teste

Como a proposta de escrita fornecida à turma consistia numa prova elaborada pelo GAVE (2013a), utilizou-se os critérios de classificação fornecidos pelo mesmo para analisar os desempenhos da turma. Desta forma, assegurou-se uma padronização do tratamento dos dados. O gráfico seguinte ilustra os desempenhos da turma, de acordo com os seis parâmetros considerados – 1) Tema e Tipologia; 2) Coerência e Informação; 3) Estrutura e Coesão; 4) Morfologia e Sintaxe; 5) Vocabulário; 6) Ortografia.

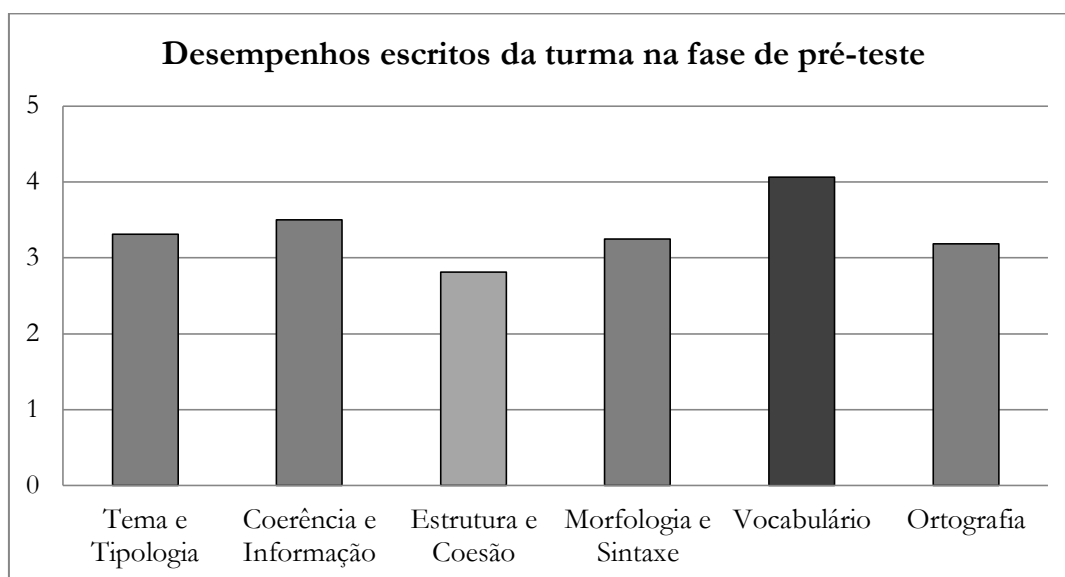


Gráfico 1 – Desempenhos da turma na prova de pré-teste

Como se pode verificar, a turma revelou maiores dificuldades ao nível da *estrutura e coesão*, uma vez que apresentaram um texto com uma estrutura minimamente satisfatória, redigiram frases muito longas e utilizaram mecanismos de articulação interfrásica rudimentares e pouco variados, como se pode verificar pela análise dos gráficos 2 e 3. Como tal, estes resultados justificam o facto de a intervenção didática incidir sobre organizadores textuais temporais.

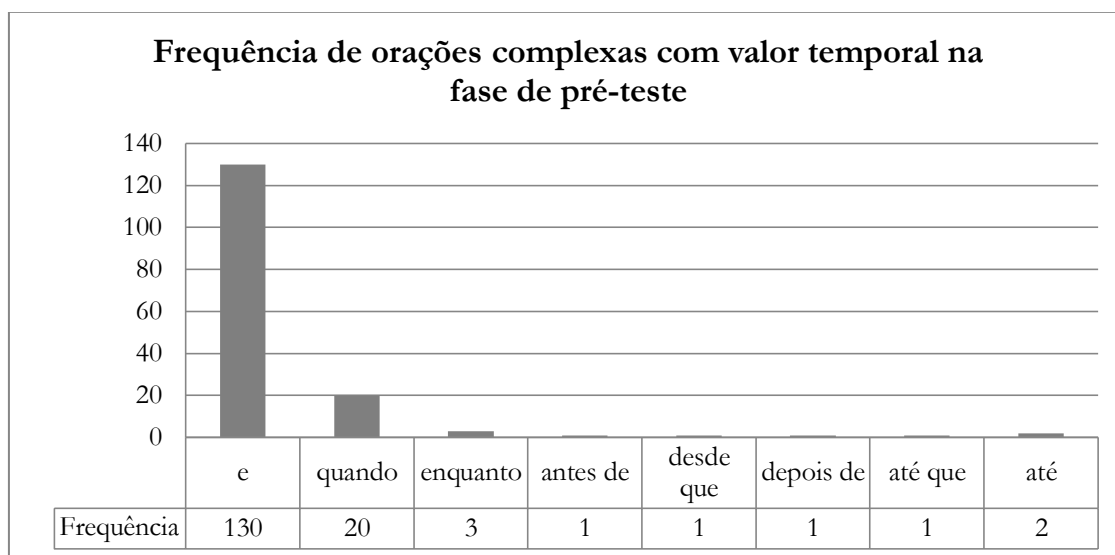


Gráfico 2 – Frequência de orações complexas com valor temporal no pré-teste

Analisando o gráfico 2, verifica-se que a turma utilizou excessivamente a conjunção copulativa *e* com valor temporal e a conjunção temporal *quando* foi a mais usada de entre um vasto conjunto de conjunções/locuções adverbiais de tempo.

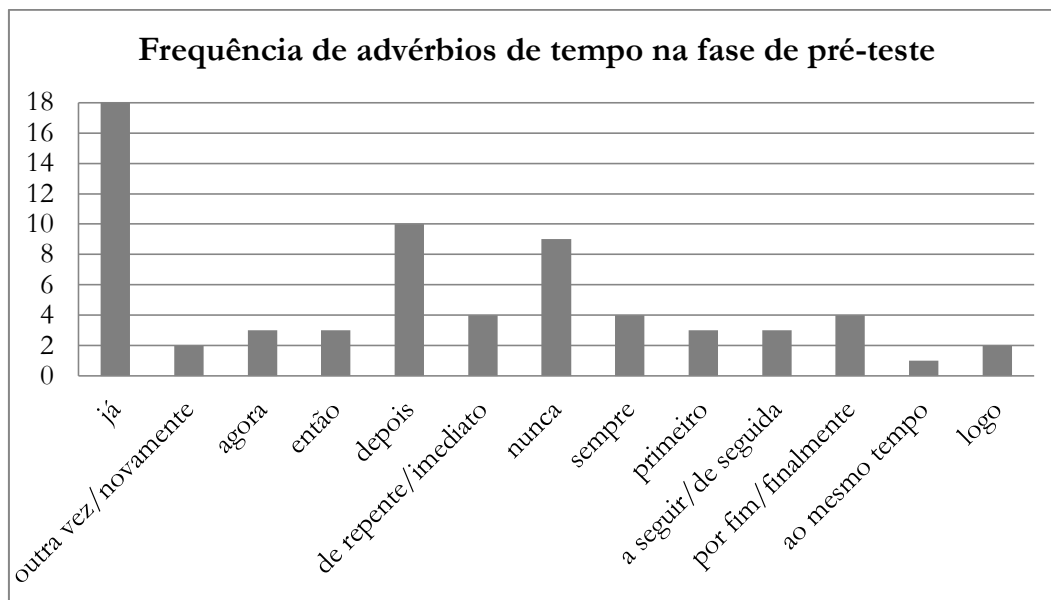


Gráfico 3 – Frequência de advérbios ou expressões adverbiais de tempo na prova de pré-teste

Observando o gráfico 3, conclui-se que a turma utilizou um conjunto mais vasto de advérbios, mas com pouca frequência, salientando-se o advérbio *já* como o mais frequente.

Devido à baixa frequência de mecanismos responsáveis pela manutenção da coesão temporal, considerou-se pertinente a elaboração de materiais que permitissem aos alunos melhorar a organização temporal na construção de uma narrativa.

## V 2. Fase intervenção didática

Na tentativa de ajudar os alunos a aprimorar os seus textos, elaborou-se uma ficha, composta por quatro tarefas, baseada nos pressupostos de um laboratório gramatical (Duarte, 2008).

### Tarefa I

Esta tarefa era muito simples e tinha como objetivo contextualizar o tipo de estruturas gramaticais (expressões de tempo) que os alunos iriam estudar.

A tarefa era composta por dois itens. No primeiro item, a turma obteve uma taxa de acerto de 100%, assinalando a resposta *tempo* como a correta. O segundo item tinha como objetivo verificar se os alunos tinham consciência das expressões de

tempo que mais utilizam. A tabela seguinte resume a frequência das várias expressões.

	antes de	desde que	a seguir	por fim	até que	de seguida	quando	depois de	enquanto	de repente
Total	1	3	4	5	7	9	10	11	12	12

Tabela 2 – Número de ocorrências dos diferentes conectores na tarefa I

De entre um conjunto de dez hipóteses, os alunos consideraram que utilizam com maior frequência os adverbiais de tempo *enquanto* e *de repente* e com menos frequência o adverbial *antes de*.

### Tarefa II

Nesta tarefa, os alunos tinham que seleccionar o conector que possibilitava dar sentido às orações. A tabela apresentada seguidamente revela a percentagem de acerto para cada item.

2.1	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)	j)
RC <sup>2</sup>	13 81,25%	14 87,5%	15 93,75%	14 87,5%	16 100%	16 100%	16 100%	13 81,25%	15 93,75%	14 87,5%

Tabela 3 – Percentagem de acerto em cada item da tarefa II

Como se pode verificar, os alunos não revelaram grandes dificuldades nesta tarefa.

### Tarefa III

Esta tarefa consistia na redação de uma frase complexa, sendo fornecidas aos alunos duas frases simples, bem como o conector responsável pela sua junção. A tabela 4 exhibe os resultados obtidos em cada item pela turma.

---

<sup>2</sup> RC significa número de respostas corretas.

2.2	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)	j)
RC	11 68,75%	10 62,5%	12 75%	11 68,75%	10 62,5%	10 62,5%	2 12,5%	10 62,5%	8 50%	13 81,25%

Tabela 4 – Percentagem de acerto em cada item da tarefa II

Analisando os resultados, é possível verificar que a taxa de acerto foi inferior à da tarefa anterior, o que pode ser explicado pelo facto de esta tarefa ser mais complexa. Pode-se afirmar que esta tarefa é complexa por desenvolver consciência linguística acerca de aspetos de aquisição tardia, como é o caso da combinação de orações através do processo de subordinação. Três alunos (WRI5, WRI13 e WRI15) não foram capazes de escrever uma frase complexa adequada e um aluno - WRI10 - apenas escreveu uma frase correta. A turma revelou maiores dificuldades na redação de frases complexas iniciadas pela locução *À medida que* (item g) e pela locução *Depois de* (item i).

Devido à baixa taxa de acerto e à grande discrepância entre os vários resultados, optou-se por categorizar os erros. Analisando individualmente as respostas dos alunos, foi possível categorizar os erros em cinco categorias: (1) seleção de tempo/modo verbal desviante, (2) má articulação entre as orações, (3) má utilização do sistema referencial, (4) omissão de sinais de pontuação (5) resposta que não respeita a instrução. No entanto, é de referir que apenas se consideraram incorretas as respostas que continham erros do tipo 1, 2 e 5.

Tipo	Exemplos	Frequência de erros
1	<i>*Mal tinham chegado a Portugal, a gaivota foi ver a Torre de Belém.</i>	38
2	<i>Depois de a gaivota chegar. A sereia parou de chorar.</i>	40
3	<i>Enquanto estava a chorar, apareceu a gaivota.</i>	33
4	<i>Mal chegou a Portugal a gaivota foi ver a Torre de Belém.</i>	21

5	<i>*Desde que a sereia e a gaivota fizeram uma viagem pelo mundo e a sereia gostou muito.</i>	3
---	---	---

Tabela 5 – Número de ocorrências das categorias de erros na tarefa III

Apesar de a observação da tabela sugerir que não existiu grande diferença na frequência de erros ao nível da sintaxe e da morfologia, é necessário ter em consideração outro parâmetro. Os erros dos três alunos que foram incapazes de escrever corretamente uma frase complexa foram classificados como erros sintáticos, por desconhecimento de como juntar duas frases simples. Neste sentido, cerca de 75% dos erros de tipo 2 foram cometidos por estes três alunos.

Relativamente aos restantes 13 alunos, a maioria dos seus erros foram do tipo 1 (nomeadamente nos itens *g* e *i*), uma vez que os alunos selecionaram o tempo verbal incorreto (item *g* – *À medida que a sereia e a gaivota viajavam pelo mundo, a sereia ficou entusiasmada.*; item *i* – *Depois de a sereia e a gaivota chegaram a França, a sereia e a gaivota foram ver a Torre Eiffel.*).

#### Tarefa IV

Nesta tarefa, os alunos tinham de substituir uma expressão de tempo de uma frase por outra localizada numa lista de expressões temporais fornecida previamente, sendo que na primeira subtarefa se avaliava o conhecimento sobre conjunções/locuções temporais e na segunda se examinava o conhecimento acerca de advérbios e expressões de tempo.

2.3.1	a)	b)	c)	d)	e)	f)
RC	12 75%	9 56,25%	10 62,5%	9 56,25%	9 56,25%	12 75%

Tabela 6 – Percentagem de acerto obtida em cada item da tarefa de substituição de conjunções/locuções temporais

A turma revelou também algumas dificuldades nesta subtarefa, principalmente nos itens em que tinha de substituir os conectores *Assim que* e *Sempre que* por outros (itens *b*, *d* e *e*).

2.4.1	a)	b)	c)	d)	e)	f)
RC	14	14	16	15	14	15
	87,5%	87,5%	100%	93,75%	87,5%	93,75%

Tabela 7 – Percentagem de acerto na tarefa de substituição de advérbios/expressões temporais

Os alunos revelaram menores dificuldades nesta subtarefa, provavelmente por não avaliar estruturas de aquisição tardia como nas tarefas anteriores. Ou seja, enquanto nas tarefas precedentes se desenvolveu atividades de consciência linguística acerca de conjunções/locuções subordinativas que envolvem a formação de uma frase complexa através da combinação de duas orações, na presente tarefa utilizou-se estruturas mais simples - expressões de tempo que não provocam qualquer alteração sintática na frase.

### V 3. Fase de pós-teste

Tal como sucedeu na prova de pré-teste, a proposta escrita desta fase foi retirada de uma das provas elaboradas pelo GAVE (2013b), tendo-se utilizado os seus critérios de classificação. O gráfico 4 exhibe os desempenhos escritos da turma nesta prova.



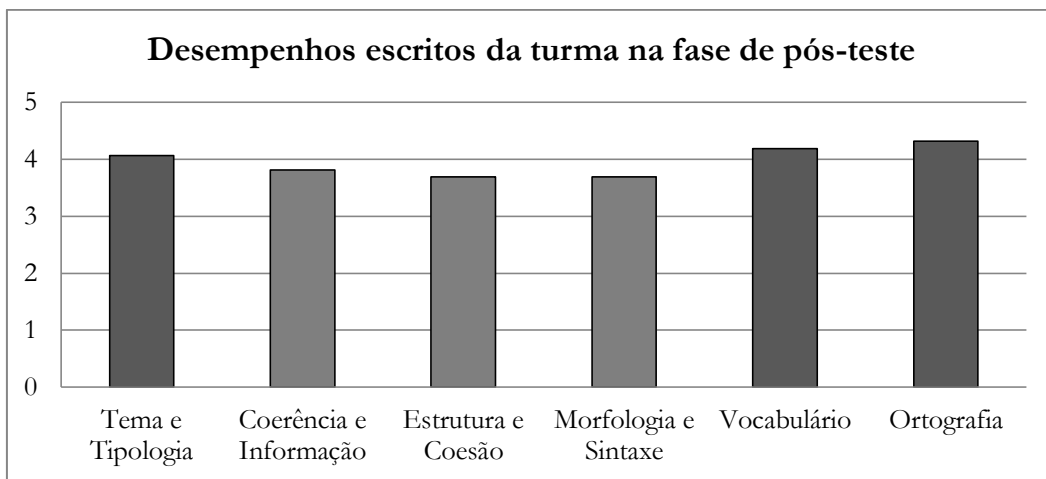


Gráfico 4 – Desempenhos da turma na prova de pós-teste

Analisando o gráfico, constata-se que os alunos foram capazes de escrever um texto em consonância com o que foi solicitado na instrução, utilizando um discurso coerente e uma estrutura definida, recorrendo a mecanismos de coesão variados (gráfico 5 e 6) e a vocabulário variado, com correção ortográfica.

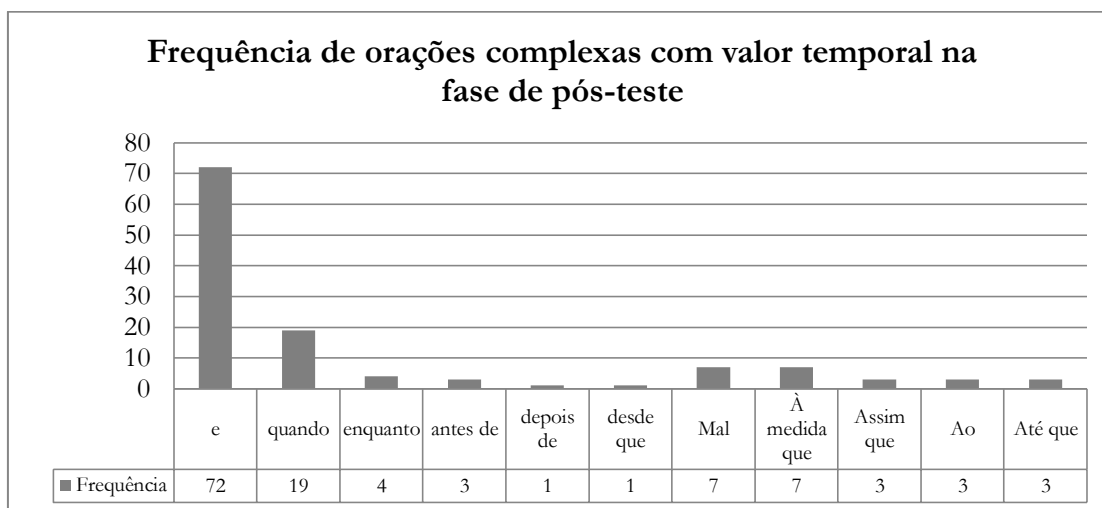


Gráfico 5 – Número de ocorrências de orações complexas com valor temporal no pós-teste

Através da observação do gráfico 5, é possível verificar que os alunos utilizaram com grande frequência a conjunção copulativa *e* com valor temporal, mais concretamente com os valores de sequencialidade e/ou simultaneidade temporais, e recorreram a um conjunto mais variado de conjunções/locuções adverbiais temporais, sendo a conjunção *quando* a mais frequente nas produções escritas.

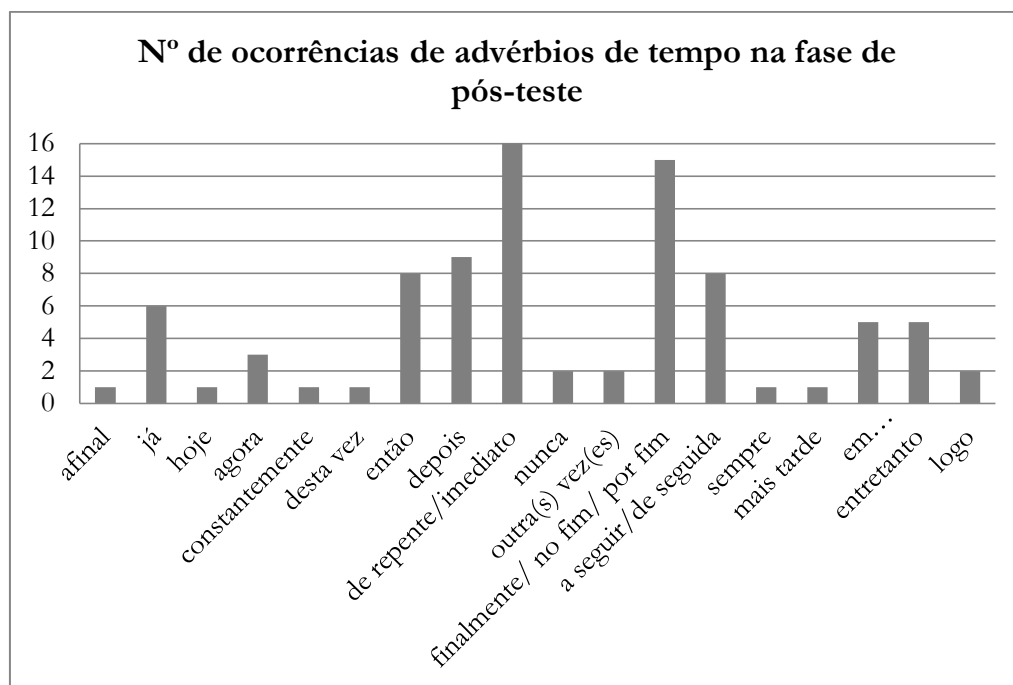


Gráfico 6 – Número de ocorrências de advérbios temporais e aspetuais na prova de pós-teste

Observando detalhadamente o gráfico 6, a turma utilizou um conjunto variado de advérbios temporais ou expressões adverbiais, sendo as expressões *de repente/imediato* e *por fim/no fim/finalmente* as mais frequentes.

O capítulo seguinte analisa os dados anteriores, comparando os desempenhos escritos obtidos na primeira e terceira fases e fazendo-se um cruzamento com a literatura apresentada nos capítulos iniciais.

## CAPÍTULO VI: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao longo deste capítulo, analisam-se detalhadamente os resultados obtidos e enquadram-se os mesmos com a literatura descrita nos primeiros três capítulos.

Todos os gráficos apresentados em seguida comparam os resultados obtidos nas fases pré-teste e pós-teste e, de modo a perceber se os resultados são ou não significativos, aplicou-se o teste-t para amostras emparelhadas do SPSS.

Como o grande objetivo deste estudo é determinar a influência de um trabalho de desenvolvimento da consciência linguística acerca de estruturas de tempo sobre a competência escrita, este capítulo encontra-se dividido em duas secções. A primeira secção compara as frequências das estruturas de tempo na primeira e na terceira fases. A segunda, analisa as classificações obtidas pelos alunos nas duas provas escritas e discute-se a influência de um trabalho de consciencialização das várias estruturas temporais sobre a produção escrita de narrativas.

### VI 1. Estruturas Temporais

O gráfico seguinte compara, de um modo geral, a frequência de estruturas que expressam o valor de tempo no português europeu, nas fases pré-teste e pós-teste.

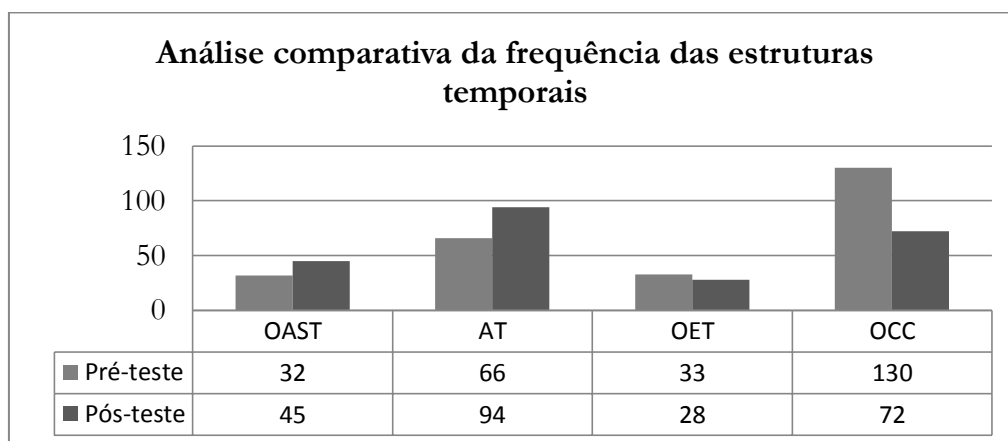


Gráfico 7 – Análise comparativa da frequência dos advérbios temporais entre as fases pré-teste e pós-teste<sup>3</sup>

Observando o gráfico 7, verifica-se que, na prova de pós-teste, a turma utilizou com maior frequência orações subordinadas advérbias temporais e advérbios de tempo, comparativamente com a prova de pré-teste. Por outro lado, usou com menor frequência expressões de tempo e orações coordenadas copulativas – conjunção *e* com valor de tempo.

Do ponto de vista estatístico, verifica-se que a frequência de orações coordenadas copulativas na prova de pós-teste (M=4,500, DP=0,652) foi significativamente inferior à da obtida na prova de pré-teste (M=8,123, DP=6,087), com  $t(15)=2,449$ ,  $p=,027$ .

De facto, as produções escritas da turma na fase de pré-teste caracterizavam-se pelo uso excessivo da copulativa *e*, como se pode verificar pelo exemplo seguinte, retirado de uma prova de pré-teste de um dos alunos.

*\*TEX: a [%spe: A] gaivota olhou, distraio-se [%spe: distraiu-se] e foi contra uma pedra e caiu [%spe: \*,] 0.*

*\*TEX: a [%spe: A] sereia nem deu conta e chamou a gaivota 0.*

*\*TEX: E derrepente [%spe: de repente] 0, olhou para trás 0, e viu que a gaivota estava caída no chão e foi ajudar-lhe 0.*

*\*TEX: E a gaivota ficou melhor, voou, voou, voou até que chegaram a Espanha e pararam um bocadinho para conversar 0.*

*\*TEX: E a gaivota contou á [%spe: à] sereia Esmeralda que já tinha viajado por muitos países e disse que em breve ia partir para o Egito e que ficava lá uma semana.*

(WRI10, 9;06.30)

Estes dados comprovam que muitos alunos no 4.º ano de escolaridade, como não dominam outras estruturas frásicas complexas, recorrem excessivamente à

---

<sup>3</sup> OAST – Orações Advérbias Subordinadas Temporais; AT – Advérbios/Locuções de tempo; OET – Outras Expressões de tempo; OCC – Orações Coordenadas Copulativas

conjunção copulativa *e* para articularem os vários acontecimentos que sucedem na narrativa (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011). Os resultados das atividades de intervenção didática sugerem que os alunos possuem conhecimento linguístico sobre expressões de tempo mais complexas, mas não são capazes de mobilizar esse conhecimento em atividades de produção escrita.

Assim, após a aplicação dos materiais de intervenção, a turma tomou consciência de como utilizar estruturas temporais mais complexas, nomeadamente orações subordinadas adverbiais temporais, nas suas narrativas. Como resultado, as produções escritas dos alunos na prova de pós-teste continham um menor número de orações coordenadas copulativas (com valor temporal) e um maior número de orações subordinadas temporais, em comparação com os resultados na prova de pré-teste. O exemplo seguinte foi retirado da prova de pós-teste do aluno que escreveu o excerto anterior.

*\*TEX: Logo a seguir ao almoço saíram [%spe: saíram] de casa e os dois foram até Sintra.*

*\*TEX: Assim que chegaram, pararam o carro e de imediato correram até ao castelo dos Mouros.*

*\*TEX: Durante alguns minutos, houve uma ventania tão forte, tão forte que uma estátua caiu em cima do Nuno e desmaiou.*

*\*TEX: De seguida 0, foi para o hospital.*

*\*TEX: Por fim 0, acordou, melhorou, e passado [%spe: passados] alguns dias voltou a fazer a mesma viagem com o João ao Castelo dos Mouros.*

(WRI10, 10;4.20)

Deste modo, verificou-se que, após o período de intervenção, a turma assimilou outras estruturas de tempo e passou a utilizá-las com maior frequência nas suas produções escritas.

Relativamente às expressões de tempo, não se constatou diferenças significativas entre os resultados obtidos na primeira fase (M=2,063, DP=1,389) e na terceira fase (M=1,750, DP=1,528), com  $t(15)=0,703$ ,  $p=,493$ . A turma utilizou sensivelmente o mesmo número de expressões de tempo, o que pode ser justificado

por os materiais de intervenção não conterem atividades que desenvolvessem este tipo de estruturas simples.

Como os materiais de intervenção pretendiam fazer os alunos tomar consciência de que o uso de orações subordinadas adverbiais temporais melhora significativamente a articulação dos vários acontecimentos de uma narrativa, achou-se pertinente fazer uma análise mais aprofundada da frequência destas estruturas nas fases de pré-teste e pós-teste.

### **VI 1.1 Orações Subordinadas Adverbiais Temporais**

A partir da observação do gráfico 7, verificou-se que os alunos utilizaram com maior frequência orações subordinadas temporais na fase de pós-teste, comparativamente com a fase de pré-teste.

Do ponto de vista estatístico, concluiu-se que a frequência de orações subordinadas adverbiais temporais na prova de pós-teste ( $M=3,313$ ,  $DP=2,676$ ) foi significativamente superior à da constatada na prova de pré-teste ( $M=1,813$ ,  $DP=1,642$ ), com  $t(15)=-2,598$ ,  $p=,020$ .

Seguidamente, o gráfico 8 apresenta uma análise mais detalhada das diferenças observadas nas fases pré-teste e pós-teste, com o objetivo de investigar se o aumento da frequência destas estruturas complexas na fase de pós-teste se deveu: (i) ao aumento da frequência de orações subordinadas temporais; (ii) à utilização de novas conjunções/locuções adverbiais de tempo; ou (iii) às duas hipóteses anteriores.

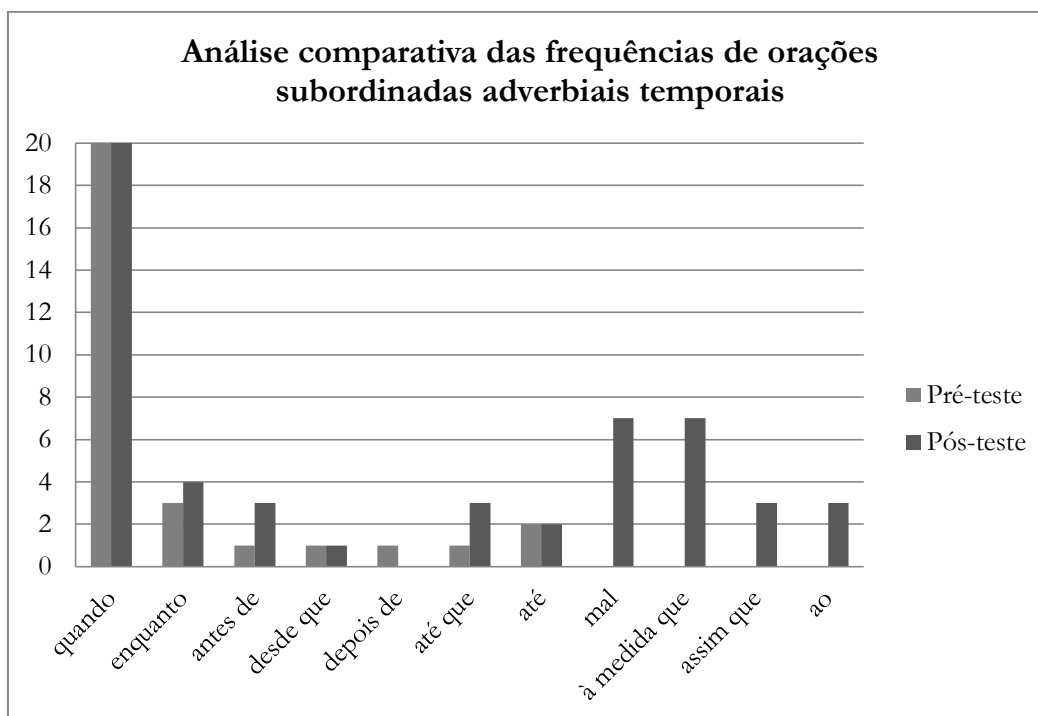


Gráfico 8 – Análise comparativa do número de ocorrências das orações subordinadas adverbiais temporais entre as fases pré-teste e pós-teste

Analisando o gráfico anterior, verifica-se que os alunos utilizaram mais estruturas complexas na prova de pós-teste e que isso se deveu maioritariamente à utilização de novas conjunções/locuções de tempo trabalhadas nas atividades que integraram o laboratório gramatical e ao aumento da frequência de algumas conjunções/locuções temporais anteriormente utilizadas na prova de pré-teste.

Constata-se ainda que a conjunção *quando* foi a mais utilizada em ambas as fases do desenho experimental. Este dado corrobora o que é dito na literatura, que nos indica que esta conjunção é uma das primeiras estruturas complexas que as crianças produzem oralmente (Bowerman, 1979; Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011; Almeida, 2013; Viegas, 2013). Um argumento que pode justificar esta observação é o facto de esta conjunção apresentar menos restrições aspetuais que as restantes conjunções/locuções de tempo, funcionando com todo o tipo de predicados (eventivos ou estativos) sem retirar a gramaticalidade ou o sentido das frases (Lobo, 2013).

Outro aspeto interessante é a análise dos modos/tempos verbais dos predicados das orações subordinadas. A escolha de algumas conjunções/locuções temporais permite ao escritor conjugar os verbos em qualquer tempo do modo indicativo ou do modo conjuntivo. Como seria de esperar, os alunos optaram por conjugar os verbos das orações subordinadas num tempo passado (pretérito perfeito, pretérito imperfeito e, menos frequentemente, o pretérito mais-que-perfeito composto do modo indicativo – apenas uma ocorrência: ?\*TEX: *Mal tinha visto o tamanho daquele sítio, [%spe: \*que] quis fugir, mas ele arranhou coragem, como a Mariana, [%spe: \*,] no seu coração, e entraram juntos.*). Adicionalmente, como se pode observar na tabela 8, os alunos optaram por utilizar conjunções/locuções temporais que exigiam a conjugação dos verbos em qualquer tempo do modo indicativo, em detrimento do modo conjuntivo. Estes dados podem ser justificados pelo facto de o conjuntivo ser usualmente utilizado nas orações subordinadas temporais (iniciadas por *quando, enquanto, assim que* e *à medida que*), quando se pretende descrever uma situação localizada no futuro. Como as narrativas se caracterizam pela apresentação de uma sequência de ações passadas, os dados dos alunos são expectáveis. A locução subordinada temporal *até que* é a única que exige somente o uso do conjuntivo, excetuando quando a oração iniciada por esta locução relata uma situação episódica que interrompe a situação de carácter durativo da oração principal (Lobo, 2013). Após a análise das produções escritas dos alunos, verificou-se que, nas orações subordinadas temporais iniciadas pela locução *até que*, os alunos conjugaram os verbos no pretérito perfeito do modo indicativo. Os dados seguintes ilustram o que foi referido anteriormente.

\*TEX: 0[%spe: \*e] a [%spe: A] gaivota ficou melhor, voou, voou, voou até que chegaram a Espanha e pararam um bocadinho para conversar 0. (WRI10 9;6.30)

\*TEX: até [%spe: Até] que viram 0, os seus pais correrem para os braços deles. (WRI5 10;11.19)

\*TEX: Um dia 0, dois irmãos estavam a passear até que ouvirão [%spe: ouviram] um estranho ruído e, de repente 0, apareceu um mágico que com a sua magia tornou o caminho numa pista de obstáculos. (WRI13 9;11.12)



*\*TEX: eles [%ospe: Eles] ficaram uma data de tempo a pensar no que iam fazer para chegar ao outro lado do muro, até que um deles encontrou uma corda que era exatamente do tamanho do muro, assim eles subiram o muro. (WRI13 9;11.12)*

Estas observações apoiam o que foi descrito na literatura sobre a ordem de aquisição dos diferentes tempos/modos verbais, na medida em que se verificou que os alunos não utilizaram o modo conjuntivo e, quando utilizaram o pretérito mais-que-perfeito composto do modo indicativo, não o fizeram corretamente (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011).

Modo utilizado na oração subordinada	Frequência	Exemplo
Indicativo	44	<p><i>*TEX: Mal o Carlos acabou de descer já com o fruto numa mão [%ospe: *], a Carolina desatou a correr para agarrar o fruto. (WRI15, 10;5.18)</i></p> <p><i>*TEX: Assim que chegaram, pararam o carro e de imediato correram até ao castelo dos Mouros. (WRI10, 10;4.20)</i></p>
Infinitivo	9	<p><i>*TEX: Antes de irem 0, arranjaram-se. (WRI3, 10;2.5)</i></p> <p><i>*TEX: Ao ouvir estas palavras, a mulher perguntou, assustada: (WRI2, 9;7.20)</i></p>
Conjuntivo	0	-----

Tabela 8 – Número de ocorrência dos modos gramaticais das orações subordinadas temporais

Por fim, é ainda de refirir que, das conjunções/locuções temporais utilizadas na fase de pós-teste, os alunos revelaram mais dificuldades no uso da locução *à medida que*, como pode ser observado nas frases seguintes:

*\*TEX: Á [%spe: À] medida que iam andando, encontraram [%spe: encontravam] os tais obstáculos que o monstro tinha falado. (WRI3 10;2.5)*

*\*TEX: À medida que estavam a almoçar, mandaram [%spe: mandavam] mensagens para combinarem onde iam passear. (WRI10, 10;4.20)*

Estas dificuldades podem ser justificadas pelo facto de esta locução apresentar algumas restrições aspetuais, ou seja, por não admitir predicados estativos nem pontuais (Almeida, 2013).

#### **IV 1.2 Advérbios de tempo**

A partir da observação do gráfico 7, verificou-se que os alunos utilizaram com maior frequência advérbios de tempo na fase de pós-teste, comparativamente com a fase de pré-teste. Todavia, do ponto de vista estatístico, concluiu-se que não existiram diferenças significativas entre a frequência de orações subordinadas adverbiais temporais na prova de pós-teste (M=5,438, DP=2,159) e a verificada na prova de pré-teste (M=4,125, DP=2,390), com  $t(15)=-1,526$ ,  $p=0,148$ . Numa tentativa de perceber o porquê de as diferenças entre as duas fases não serem significativas, achou-se relevante analisar mais detalhadamente os advérbios de tempo utilizados e as suas respetivas frequências. Consequentemente, o gráfico 9 caracteriza os advérbios utilizados, nas fases pré-teste e pós-teste pela turma de 4.º ano.

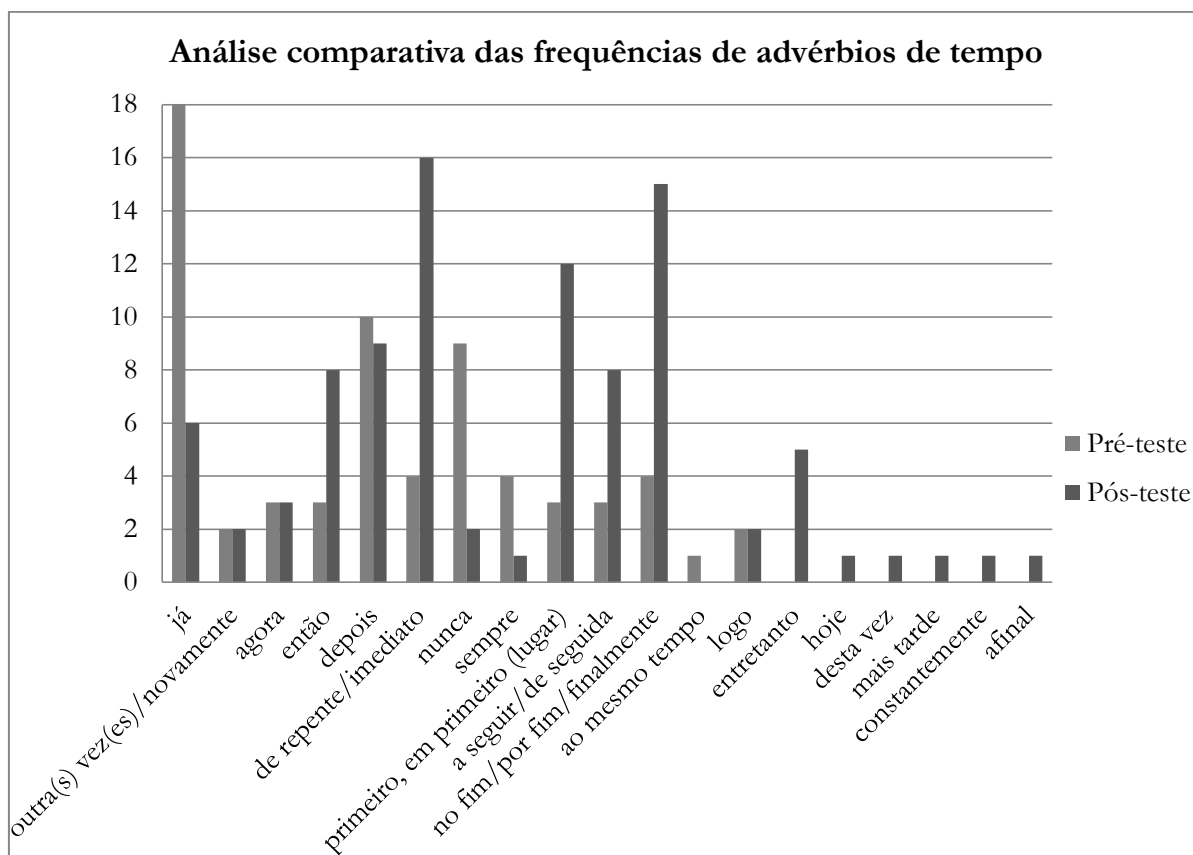


Gráfico 9 – Análise comparativa das frequências de advérbios de tempo entre as fases pré-teste e pós-teste

Através da análise do gráfico anterior, verifica-se que o advérbio *já* foi o mais utilizado na fase de pré-teste e os advérbios/locuções *de repente/de imediato* e *finalmente/no fim/por fim* foram os mais usados na terceira e última fase. Constata-se também que os alunos utilizaram um conjunto mais variado de advérbios na fase de pós-teste, recorrendo a dezoito advérbios/locuções temporais diferentes. Comparativamente, os alunos, na prova de pré-teste, apenas usaram treze advérbios/locuções diferentes.

O uso mais frequente do advérbio *já* na prova de pré-teste pode estar relacionado com o facto de este ser utilizado na instrução da prova e de os alunos terem de utilizar a informação da instrução das provas para construírem as suas histórias. Por outro lado, o enunciado da prova escrita de pós-teste não continha qualquer advérbio de tempo, logo o valor mais baixo da frequência do advérbio *já* nesta última fase pode estar associado a esse facto. A tabela seguinte apresenta as

instruções das provas escritas utilizadas em cada fase de avaliação da competência escrita e alguns exemplos do uso deste advérbio nas produções escritas dos alunos.

Provas	Prova de pré-teste – Prova Final do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Português, prova 41, 1.ª fase, 2013 (GAVE, 2013a: Caderno 2 – p. 4)	Prova de pós-teste - Prova Final do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Português, prova 41, 2.ª fase, 2013 (GAVE, 2013b: Caderno 2 – p. 4)
Instruções de escrita no enunciado das provas	<i>Imagina que uma sereia foi até à superfície das águas do mar e conheceu uma gaivota que <b>já</b> tinha feito muitas viagens.</i> (...)	<i>Imagina que, quando dois amigos davam um passeio, algo inesperado aconteceu e os impediu de continuar.</i> (...)
Exemplos retirados dos textos dos alunos	<i>*TEX: De noite, quando todos dormiam, a sereia foi até à superfície do mar e conheceu a gaivota turista.</i>  <i>*TEX: Ela já tinha dado a volta ao mundo, a sereia interessou-se e disse: 0. (WRI1, 9;9.5)</i>	<i>*TEX: Certo dia, à noite, já tinham os mantimentos necessários e decidiram partir. (WRI1, 10;5.26)</i>
	<i>*TEX: 0- Olá sereia, eu sou o João Gaivota 0, sou uma gaivota que já fez muitas viagens pelo mundo. (WRI14, 10;4.24)</i>	<i>*TEX: Quando já não tinham por onde escapar, a Violeta exclamou: 0. (WRI2, 9;7.20)</i>
	<i>*TEX: 0- Queres dar a volta ao mundo?</i> <i>*TEX: É que eu já viajei [%spe: viajei] por muitos países 0, mas nunca dei a volta ao mundo! (WRI4, 9;9.24)</i>	<i>*TEX: Mal o Carlos acabou de descer já com o fruto numa mão [%spe: *,] a Carolina desatou a correr para</i>

		<i>agarrar o fruto. (WRI8, 10;5.18)</i>
--	--	---

Tabela 9 – Análise do uso do advérbio *já* nas provas escritas das fases de pré-teste e pós-teste

Comparando a utilização deste advérbio nestas duas fases, averigua-se que os alunos recorreram mais vezes a *já* para referir uma característica específica da gaivota, a de já ter feito muitas viagens.

Assim, achou-se interessante determinar se existiram diferenças significativas entre os valores de frequência de advérbios de tempo utilizados nas duas fases de produção escrita, caso se excluísse os valores relativos ao advérbio *já* nas duas fases. E, de facto, retirando esses valores, a frequência de advérbios de tempo usados na primeira fase (M=3,250, DP=2,176) foi significativamente inferior à frequência dos advérbios utilizados na terceira fase (M=5,250, DP=2,295), com  $t(15)=-3,068$ ,  $p=,008$ .

Em suma, de um modo geral, verificou-se que os alunos utilizaram com maior frequência estruturas de tempo para articular as suas sequências narrativas na prova de pós-teste (M=10,438, DP=3,521), em comparação com a frequência registada na prova de pré-teste (M=8,188, DP=3,655), com  $t(15)=-2,377$ ,  $p=0,031$ .

### VI 1.3 Tempos verbais

Apesar de se ter analisado com mais pormenor os adverbiais de tempo, considerou-se pertinente também comparar a utilização dos tempos verbais nas fases de pré-teste e de pós-teste, visto que a utilização de estruturas de tempo mais complexas – orações subordinadas temporais – exige que os alunos tenham conhecimento das restrições que tais estruturas geram nos predicados das orações. Como já foi referido anteriormente, os tempos verbais mais frequentes nas sequências narrativas são o pretérito perfeito simples – para relatar o que aconteceu ao longo da história, o pretérito imperfeito – para explicar ou descrever o que aconteceu – e o pretérito mais-que-perfeito – para narrar ações mais antigas (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011). O presente é ainda utilizado em situações de

diálogo entre as personagens. O gráfico seguinte apresenta as frequências dos tempos verbais em ambas as fases.

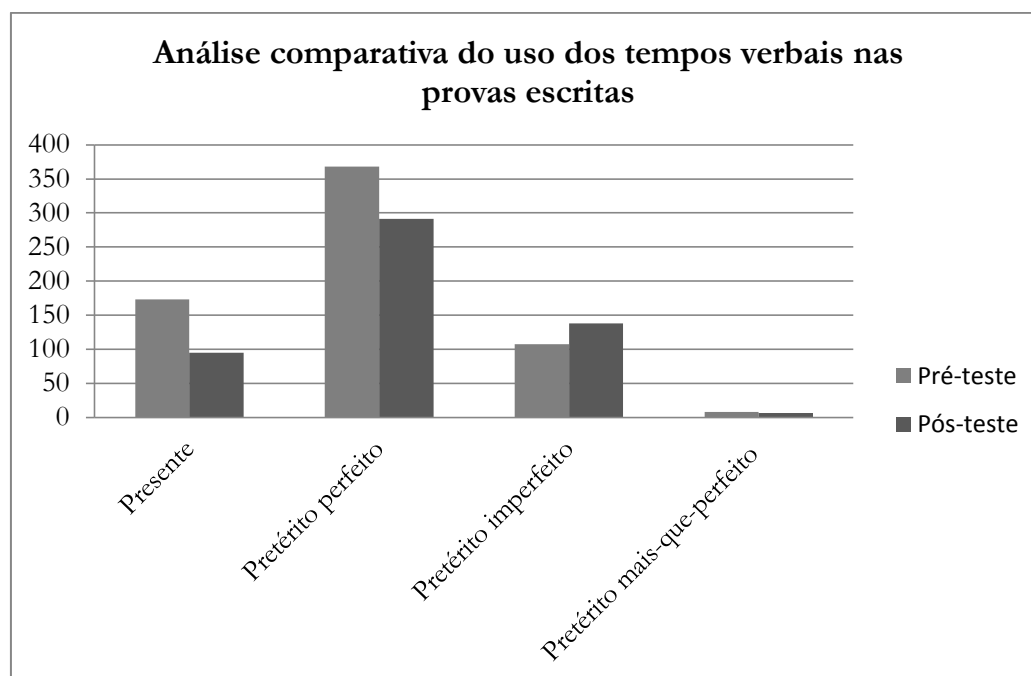


Gráfico 10 – Frequência dos tempos verbais nas provas de pré-teste e pós-teste

A partir da observação do gráfico, verifica-se que os tempos verbais mais utilizados foram o pretérito perfeito, seguido do pretérito imperfeito, do presente e do pretérito mais-que-perfeito.

Após a aplicação do teste *t* sobre estas variáveis, concluiu-se que apenas existiram diferenças significativas entre a frequência de verbos conjugados no presente do indicativo no pré-teste ( $M=10,813$ ,  $DP=5,167$ ) relativamente ao pós-teste ( $M=5,938$ ,  $DP=6,904$ ), com  $t(15)=2,282$  com  $p=,038$ . A maior frequência de verbos conjugados no presente registada na prova de pré-teste pode ser justificada com o facto de os textos dos alunos serem compostos maioritariamente por diálogos entre as personagens. A diminuição da frequência de verbos conjugados no presente na fase de pós-teste pode estar relacionada com o trabalho desenvolvido na fase de intervenção, visto que nesta fase os alunos desenvolveram consciência linguística sobre outros mecanismos de articulação e sequencialização dos vários

acontecimentos da história, o que possibilitou a redução do uso excessivo de sequências dialogais.

## VI 2. Desempenhos nas provas escritas

Uma vez observado um aumento na frequência de estruturas temporais na fase de pós-teste, importa saber se os desempenhos na prova escrita de pós-teste também foram melhores. Desta forma, uma análise comparativa das classificações dos alunos nas duas provas escritas permite concluir se o trabalho de consciencialização de estruturas de tempo influencia positivamente a escrita de narrativas.

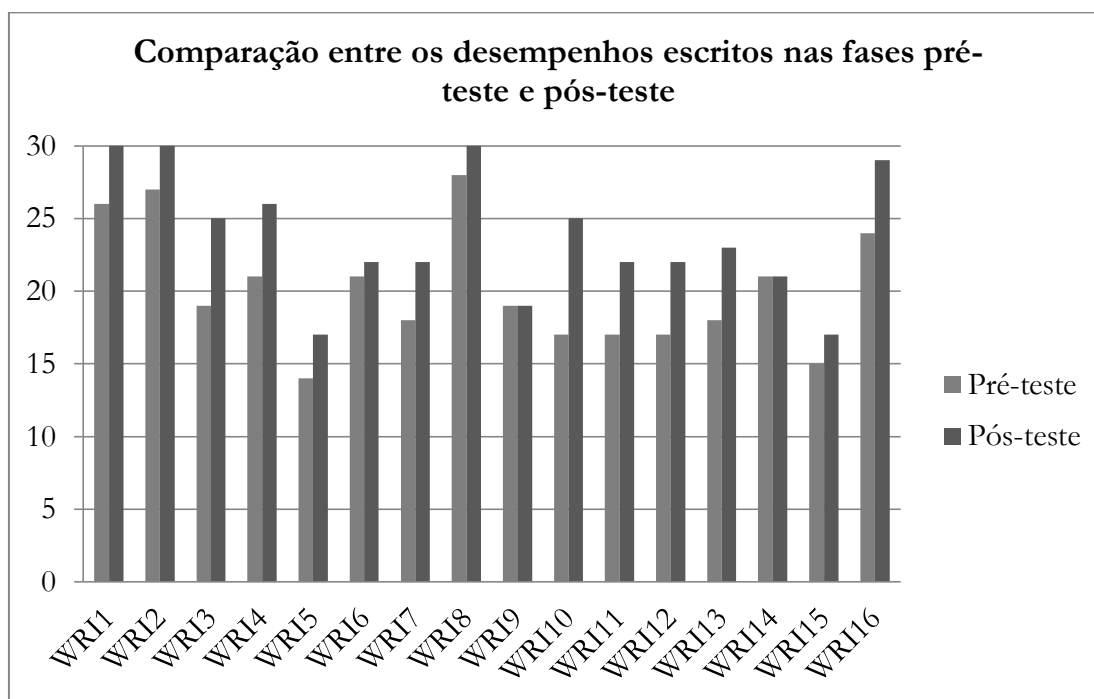


Gráfico 11 – Análise comparativa dos desempenhos escritos nas fases pré-teste e pós-teste

Observando o gráfico 11, constata-se que os alunos obtiveram melhores resultados na fase de pós-teste, excetuando os alunos WRI9 e WRI14 que mantiveram a mesma cotação nas duas provas.

Do ponto de vista estatístico, comprova-se que existiram diferenças significativas entre ambas as fases, na medida em que os desempenhos escritos na prova de pós-teste ( $M=23,750$ ,  $DP=4,374$ ) foram significativamente superiores aos

da outra ( $M=20,125$ ,  $DP=4,209$ ), com  $t(15)=-5,800$  e  $p<,001$ . Comprova-se assim que os alunos melhoraram significativamente a qualidade das suas produções de narrativas ao longo do ano letivo.

Importa agora saber se a fase de intervenção didática gerou efeitos positivos sobre os desempenhos escritos dos alunos na construção de narrativas coesas e coerentes. Para isso, é relevante examinar a pormenor os parâmetros textuais (Tema e Tipologia, Coerência e Adequação da Informação, Estrutura e Coesão, Morfologia e Sintaxe, Repertório Vocabular, e Ortografia) que melhoraram após a intervenção didática. O gráfico 12 compara os resultados de cada parâmetro nas provas escritas.

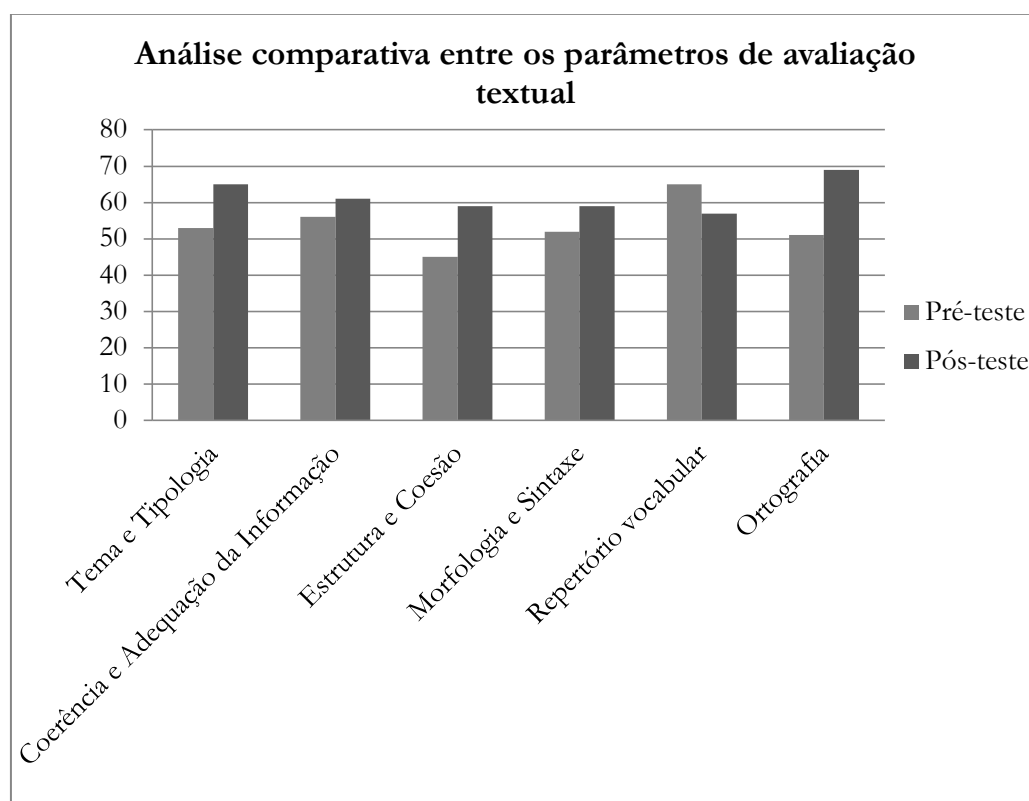


Gráfico 12 – Análise comparativa entre os vários parâmetros de avaliação textual

Observando o gráfico anterior, verifica-se que a classificação de todos os parâmetros melhorou no pós-teste, em comparação com o pré-teste.

Do ponto de vista estatístico, apenas foram encontradas diferenças significativas nos parâmetros Tema e Tipologia, Estrutura e Coesão e Ortografia. A tabela seguinte revela os valores do teste  $t$  para estes três parâmetros:



Parâmetro	Média e desvio padrão do pré-teste	Média e desvio padrão do pós-teste	Valor do teste
Tema e Tipologia	M=3,312, DP=,873	M=4,063, DP=,772	t(15)=-3,873, p=,002
Estrutura e Coesão	M=2,813, DP=1,109	M=3,688, DP=,946	t(15)=-3,656, p=,002
Ortografia	M=3,188, DP=1,377	M=4,313, DP=,946	t(15)=-4,392, p=,001

Tabela 10 – Comparação dos resultados estatísticos dos parâmetros que melhoraram significativamente no pós-teste

Verificou-se, assim, que a fase de intervenção didática, centrada no desenvolvimento de consciência linguística acerca de mecanismos de coesão temporal, produziu efeitos positivos sobre os desempenhos escritos dos alunos na construção de narrativas, nomeadamente no parâmetro Estrutura e Coesão.

Esta conclusão vai ao encontro da hipótese formulada por Hudson (2001), na medida em que este defende que o ensino da gramática melhora a competência escrita dos escritores, quando se encontra associado à promoção de conhecimento explícito relevante (neste caso, de consciência linguística – estágio intermédio entre o conhecimento implícito e o conhecimento explícito – de estruturas temporais) para as características específicas de um género textual (como as narrativas).

O capítulo seguinte, caracteriza detalhadamente o estudo de caso da criança com PEA que estava integrada na turma descrita nos capítulos anteriores.

## CAPÍTULO VII – ESTUDO DE CASO

Como já foi referido, a turma que constituiu a amostra deste estudo experimental tinha um aluno com PEA, que era acompanhado pela investigadora. Dada a escassez de estudos que analisem o desenvolvimento linguístico de crianças com esta patologia, optou-se por integrar esta criança no estudo.

### IV 1.1 Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)

De acordo com a American Psychiatric Association (APA) (2002), a PEA inicia-se antes dos 3 anos de idade, apesar de as crianças chegarem às consultas muito mais tarde. A PEA resulta de disfunções ao nível do desenvolvimento cerebral e consiste numa tríade de dificuldades: dificuldade na comunicação, dificuldade na socialização e dificuldade no jogo simbólico (APA, 2002).

A 5.<sup>a</sup> edição do manual de diagnóstico e estatística da associação norte-americana de psiquiatria (DSM-5) veio revolucionar as definições anteriores, através de uma melhor explicitação das características desta perturbação (APA, 2013). Assim, considera-se que um indivíduo possui o diagnóstico de PEA quando (i) apresenta défices ao nível da comunicação e da interação social nos vários contextos em que está inserido (por exemplo: défices na reciprocidade sócio-emocional - dificuldades em iniciar e manter um diálogo; défices na comunicação não-verbal – ausência de contacto ocular e sorriso social; défices na interação social - dificuldades em partilhar emoções e em se colocar no papel do outro, associadas à incapacidade de imitação dos pares); (ii) possui padrões de comportamento, interesses e atividades restritos e repetitivos (por exemplo: presença de estereotípias verbais e/ou motoras; excessiva resistência à mudança; interesses muito restritos; hipo e/ou hipersensibilidade a estímulos sensoriais); (iii) as particularidades descritas anteriormente surgem na primeira infância e provocam limitações no funcionamento do indivíduo nas mais diversas áreas, nomeadamente social e ocupacional; (iv) as dificuldades não podem ser explicadas através de um diagnóstico de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento (DID) ou de Atraso Global do Desenvolvimento (APA, 2013: p. 50-51). Outra especificidade desta definição é o facto de ter em consideração que a severidade dos sintomas descritos varia num *continuum*. Consequentemente, a

definição proposta no DSM-5 contempla três níveis de severidade, tal como é demonstrado no quadro seguinte (adaptado e traduzido de APA, 2013: p. 52):

<b>Níveis de Severidade</b>	<b>Comunicação Social</b>	<b>Interesses restritos e Comportamentos repetitivos</b>
Nível 3 – Requer acompanhamento intensivo	Défices graves e limitações nas competências de comunicação verbal e não-verbal e de interação social.	Rotinas fixas e comportamentos repetitivos, interferindo significativamente no funcionamento quotidiano.
Nível 2 – Requer acompanhamento moderado	Défices marcados na comunicação verbal e não-verbal, com resposta reduzida ou atípica à abertura aos outros.	Rotinas fixas e comportamentos repetitivos, interferindo com o funcionamento normal.
Nível 1 – Requer acompanhamento ligeiro	Défices na comunicação social, causando disfunções detetáveis e dificultando a iniciação da interação social.	Rotinas e comportamentos repetitivos que interferem significativamente no funcionamento em alguns contextos.

Quadro 4 – Níveis de severidade da PEA

#### **IV 1.1.1 Aquisição da linguagem na PEA**

Como já foi referido, todas as crianças com PEA, independentemente do grau de severidade, apresentam dificuldades ao nível da linguagem e da comunicação, que se podem traduzir desde uma total ausência de comunicação funcional a um conhecimento linguístico adequado com alterações evidentes no seu uso com a função de comunicar (Tager-Flusberg, Paul & Lord, 2005). Alguns estudos indicam que apenas metade das crianças com PEA utilizam a fala como forma de comunicar com o outro (Rapin, 1991 cit in Eigsti *et al.*, 2011; Prizant, 1996 cit in Eigsti *et al.*, 2011). Todavia, estudos mais recentes estimam uma percentagem mais baixa, cerca de 25% das crianças com PEA não desenvolvem uma linguagem funcional (Tager-Flusberg, Paul & Lord, 2005). Esta diminuição pode estar relacionada com o facto de, nos tempos de hoje, existir uma maior sensibilização e formação dos profissionais de saúde que diagnosticam esta perturbação mais precocemente e,

consequentemente, os restantes profissionais intervêm também mais cedo junto desta população (Prizant, 1983 cit in Eigsti *et al.*, 2011; Koegel, 2000 cit in Eigsti *et al.*, 2011).

O processo de aquisição da linguagem é assim mais lento em comparação com as crianças com desenvolvimento típico (DT). Enquanto que as crianças com DT produzem as suas primeiras palavras por volta dos 8-14 meses, as crianças com PEA fazem-no por volta dos 38 meses (Howlin, 2003 cit in Eigsti *et al.*, 2011). Resumidamente, Chawarska & Volkmar (2005 cit in Pacheco, 2012) reuniram um conjunto de características comunicativas típicas nos primeiros anos de vida das crianças com PEA: (i) fraca resposta ao nome; (ii) fraca partilha de interesses e de atenção com os outros através do apontar ou da alternância do olhar entre os objetos e os interlocutores; (iii) vocalizações incomuns; (iv) uso do corpo do outro como ferramenta para satisfazer alguma necessidade; (v) comportamentos e gestos idiossincráticos.

Como, para estudar o processo de aquisição da linguagem, importa explorar detalhadamente os seus cinco módulos, seguidamente é feita uma análise do desenvolvimento da Fonologia, Morfologia, Semântica, Sintaxe e Pragmática nesta população.

A fonologia é o módulo que se encontra menos afetado nestas crianças, excetuando as crianças com uma PEA mais severa (Lord & Paul, 1997 cit in Eigsti *et al.*, 2011). Por norma, o aspeto fonológico mais atípico é a prosódia do discurso, sendo comum uma suavidade ou intensidade exagerada, uma entoação monótona, rouquidão, hiper-nasalidade e débito de fala alterado (Wilkinson, 1998). Relativamente ao desenvolvimento articulatorio, este processo é lento e tardio. Contudo, as dificuldades articulatorias não são características das PEA.

Apesar de haver poucos estudos acerca do desenvolvimento morfológico nas crianças com PEA, os que existem não encontram diferenças significativas entre esta população e as crianças com DT (Waterhouse & Fein, 1982 cit in Eigsti *et al.*, 2011). Porém, um estudo desenvolvido por Bartolucci (1980 cit in Eigsti *et al.*, 2011) constatou que as crianças com PEA produzem menos morfemas gramaticais,

nomeadamente morfemas relativos ao tempo verbal. Geralmente, estas crianças produzem os verbos no infinitivo e revelam dificuldades na conjugação de tempos passados. Adicionalmente, as crianças com PEA tendem a omitir palavras de ligação – preposições e conjunções (Wing, 1996 cit in Santos, 2009) - e utilizam com pouca frequência os pronomes, sendo que quando os usam fazem-no erroneamente o que reflete a dificuldade em conceptualizar as noções do *eu* e do *outro/tu/ele(a)* que estão em constante mudança por serem termos dêiticos – fenómeno de inversão pronominal (Tager-Flusberg, Paul & Lord, 2005).

Quanto ao léxico, o desempenho destes indivíduos em testes de vocabulário estandardizados é consideravelmente bom (Tager-Flusberg, 1985 cit in Eigsti *et al.*, 2011; Ungerer & Sigman, 1987 cit in Eigsti *et al.*, 2011; Kjelgaard & Tager-Flusberg, 2001 cit in Eigsti *et al.*, 2011). Porém, vários estudos demonstram que esta população revela dificuldades na interpretação de verbos que descrevem estados mentais (Kazak, Collis & Lewis, 1997 cit in Eigsti *et al.*, 2011; Kelley *et al.*, 2006 cit in Eigsti *et al.*, 2011), de enunciados não literais (por exemplo, ironias) e de expressões dêiticas (Tager-Flusberg, Paul & Lord, 2005).

De um modo geral, vários estudos concluíram que as dificuldades ao nível da sintaxe não são específicas das crianças com PEA (Wilkinson, 1998; Eigsti *et al.*, 2011), sendo o desenvolvimento de aspetos estruturais da linguagem adequado. Contudo, outros estudos assinalaram dificuldades na transição da combinação de palavras para a construção de frases estruturadas, na descrição de situações que envolvem objetos e eventos não presentes ou abstratos e na utilização de estruturas sintáticas mais complexas, por utilizarem excessivamente uma estrutura particular (Scarborough *et al.*, 1991 cit in Eigsti *et al.*, 2011). Adicionalmente, as crianças com PEA apresentam uma evolução muito lenta da extensão média do enunciado, que é usualmente mais curta que a de enunciados produzidos por crianças com DT (Scarborough *et al.*, 1991 cit in Eigsti *et al.*, 2011).

Por fim, relativamente à pragmática, os indivíduos com PEA apresentam graves défices no uso da linguagem verbal e não-verbal para comunicar com os outros, sendo que estas dificuldades persistem na idade adulta (Eagles, 1993 cit in Eigsti *et al.*, 2011). Para estes indivíduos, a tarefa de manter uma conversação

recíproca é muito difícil, na medida em que revelam dificuldades em manter e expandir o tópico da conversação e, quando participam na conversa, limitam-se a dar respostas muito curtas (por exemplo: sim/não) ou tendem a falar exaustivamente de um tema do seu interesse. Estas crianças manifestam ainda dificuldades na produção de uma narrativa, sendo as suas narrativas menos extensas, mais simples (Siller *et al.*, 2014 cit in King, Dockrell & Stuart, 2013), menos coerentes e coesas (Loveland & Tunali, 1993 cit in King, Dockrell & Stuart, 2013), menos criativas, geralmente por existir uma descrição exaustiva de detalhes sem importância (Craig & Baron-Cohen, 2000 cit in King, Dockrell & Stuart, 2013), e contêm pouca informação que caracterize o estado emocional e a personalidade das personagens (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985; Siller *et al.*, 2014 cit in King, Dockrell & Stuart, 2013) e que justifique as ações das mesmas, em comparação com as narrativas produzidas por crianças com DT. Adicionalmente, é comum a existência de défices ao nível da comunicação não-verbal, manifestados através da ausência de contacto ocular, expressões faciais e/ou linguagem corporal (Eigsti *et al.*, 2011).

Na literatura, é possível encontrar duas propostas que tentam explicar estas dificuldades linguísticas e comunicativas: a Teoria da Mente (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985) e a Teoria das Funções Executivas (Eigsti *et al.*, 2011). De acordo com a primeira teoria, os indivíduos com PEA revelam dificuldades na atribuição de estados mentais – desejos, crenças, emoções e perspetivas – a si mesmos ou a outros e de prever comportamentos a partir desses mesmos estados. Segundo a segunda teoria, as pessoas com PEA apresentam alterações na ativação do lobo frontal – nas áreas pré-frontais, provocando inflexibilidade (grande resistência à mudança) e dificuldades na atenção (seletiva e conjunta), na imaginação, no controlo de impulsos, na resolução de problemas e na iniciação e monitorização de movimentos. Deste modo, estas teorias parecem explicar os défices linguísticos destes indivíduos.

Assim sendo, só depois de traçar o perfil linguístico da criança com PEA é que foram elaborados materiais promotores do desenvolvimento de narrativas escritas. Como a criança que participa no estudo possui o diagnóstico de PEA (nível 2), existiu a necessidade de adaptar a intervenção às necessidades específicas da

criança, não se seguindo por isso o desenho experimental elaborado para as crianças com DT.

#### **IV 3. Caraterização do estudo de caso**

Os dados que irão ser apresentados seguidamente foram extraídos de uma reunião informal com a terapeutas que acompanhou o aluno nos anos letivos 2012/2013 e 2013-2014 e de uma reunião informal com a mãe.

A criança em estudo é do género masculino e nasceu no dia 30 de maio de 2004, tendo, na fase de diagnóstico, 10 anos e 5 meses. Atualmente, vive com o pai, a mãe, o avô materno e a irmã. A mãe encontra-se desempregada, o pai é geógrafo e a irmã é estudante do 1.º ano do ensino básico.

Foi fruto de uma gravidez sem quaisquer complicações e nasceu de parto normal. O período pós-natal ocorreu sem quaisquer intercorrências. Por volta dos vinte meses, os pais levaram o filho a um psicólogo por este apresentar um atraso na linguagem (apenas era capazes de dizer *mamã*) e por apresentar padrões de comportamento repetitivos e interesses muito restritos (por exemplo, gostava de ficar a ver a bola ressaltar no chão). Desde então, usufruiu de várias terapias. Por volta dos 2 anos, iniciou as seguintes terapias: *ABA (Análise Comportamental Aplicada)* – método de intervenção intensivo baseado em abordagens de análise comportamental, cujo objetivo é a modificação de comportamentos – e terapia biomédica – esta abordagem visa a deteção e tratamento de alterações orgânicas que parecem provocar alterações comportamentais. A criança em estudo apresenta restrições alimentares e toma suplementos para combater excesso de metais e de parasitas no organismo e défices de vitaminas. Cinco anos depois, o método *ABA* foi substituído pelo programa *Son-Rise* – abordagem centrada nos interesses individuais da criança e na brincadeira, em que o terapeuta só intervém quando a criança interage espontaneamente com o mesmo através do olhar, do contacto físico e/ou da fala. Adicionalmente, a criança passou a usufruir do apoio de uma técnica de reabilitação psicomotora e de aulas de natação adaptada.

Relativamente ao seu percurso escolar, entrou para o jardim de infância por volta dos 3 anos e para a escola quando tinha 6 anos. No 1.º ano de escolaridade, não

teve um acompanhamento individualizado e, por isso, não transitou de ano. No ano letivo seguinte (2011/2012), passou a usufruir do apoio bissemanal de uma terapeuta, sendo que esse apoio era dado em casa da criança. Graças a essa terapia, a criança transitou para o 2.º ano. Como os conteúdos do 2.º ano eram mais complexos e o apoio dado pela escola não era suficiente, no ano letivo 2012/2013 (mais precisamente no final do 2.º período) a terapia passou a ocorrer todos os dias na sala de aula, em vez de ser duas vezes por semana na casa do aluno. No entanto, como o aluno tinha muita matéria atrasada, não transitou de ano. No ano letivo seguinte (2013/2014), a criança beneficiou do apoio de duas terapeutas que iam à escola no período da manhã (das 9h às 12h) e, como resultado, transitou para o 3.º ano. No início do ano letivo 2014-2015, o aluno passou a ser acompanhado pela investigadora (licenciada em Reabilitação Psicomotora na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa), todos os dias das 9h às 12h. É de referir que, apesar de a criança frequentar o 3.º de escolaridade, estava integrado numa turma do 4.º ano, por se ter dado primazia à relação entre a criança e a turma que o acompanhou desde o ano letivo 2011/2012. O seu ponto forte era a matemática e os seus pontos fracos eram o português e a socialização no recreio. A criança apenas era capaz de responder a perguntas dicotómicas (sim/não), desviava constantemente o olhar e isolava-se no recreio. Neste sentido, os objetivos principais eram melhorar os desempenhos do aluno na unidade curricular *português*, assegurar a aquisição de conteúdos matemáticos e de estudo do meio, estimular a linguagem comunicativa e garantir a integração do aluno no recreio.

#### **IV 4. Descrição do trabalho desenvolvido**

Dadas as dificuldades linguísticas detetadas após a aplicação da prova de pré-teste, não fazia sentido aplicar o desenho experimental elaborado para as crianças com DT à criança com PEA. Como tal, estabeleceram-se estratégias e construíram-se materiais adequados ao perfil de aprendizagem desta criança.

##### **IV 4.1 Fase de diagnóstico**

A fase de diagnóstico foi composta por duas provas. A primeira foi semelhante à descrita anteriormente no desenho experimental elaborado para as



crianças com DT. A única diferença foi que a investigadora leu a instrução do texto à criança. Como a criança não escreveu nada na sua folha de enunciado, achou-se pertinente estudar a pormenor este aluno. Neste sentido, no dia seguinte, foi feita uma avaliação informal para determinar a competência escrita desta criança. Essa avaliação baseou-se na realização de uma ficha em que era pedido ao aluno que escrevesse frases sobre várias imagens. O enunciado foi lido pela investigadora e foram dadas algumas pistas gestuais, verbais e visuais (por exemplo, pistas gestuais – apontar para as pessoas ou objetos da imagem ou representar a ação; pistas verbais – dizer a primeira letra ou sílaba do verbo; pistas visuais – escrever a primeira letra ou sílaba do verbo). É ainda de salientar que as pistas apenas foram dadas, depois de a criança olhar para a investigadora como forma de pedir ajuda.

#### **IV 4.2 Fase de intervenção didática**

Como se verificou que os conhecimentos linguísticos da criança eram significativamente inferiores aos da sua turma, foram elaborados vários materiais de intervenção adequados ao perfil de aprendizagem da criança. Estes materiais pretendiam gerar conhecimento, enquanto que os materiais elaborados para a turma tinham o objetivo de aperfeiçoar as suas narrativas.

Os indivíduos com PEA demonstram melhores desempenhos em tarefas que exigem raciocínios repetitivos e sequenciais, em detrimento de tarefas de construção e mobilização de conhecimento a partir da realização de experiências. Esta conclusão pode ser justificada com o facto de estas pessoas exibirem dificuldades em distinguir os dados importantes dos insignificantes (Wing, 1996 cit in Santos, 2009). Consequentemente, foram desenvolvidas atividades específicas para a criança com PEA, uma vez que o trabalho com a maioria destas crianças deve ser essencialmente mais explícito e mais concreto e, como tal, não fazia qualquer sentido aplicar um laboratório gramatical semelhante ao criado para as crianças com DT.

Primeiramente, após a realização da ficha apresentada na fase de diagnóstico, verificou-se que a criança apenas tinha consciência do grupo nominal, não sendo capaz de identificar o grupo verbal da frase. Neste sentido, achou-se fundamental desenvolver a consciência sintática, nomeadamente a importância do grupo verbal na

frase. As atividades desenvolvidas tinham como objetivo a identificação/nomeação de verbos do quotidiano (por exemplo: comer, beber, sentar, subir, lavar, saltar, jogar, pentear, nadar e correr), dadas as dificuldades de compreender verbos que descrevem estados mentais (Eigsti *et al.*, 2011).

Posteriormente, trabalhou-se a construção frásica através de atividades de descrição de imagens, sendo que, numa fase inicial, as imagens utilizadas eram iguais às usadas nas tarefas de identificação de ações. Optou-se por trabalhar a partir de imagens, devido ao facto de os indivíduos com PEA revelarem défices ao nível da imaginação e da criatividade (Craig & Baron-Cohen, 2000 cit in King, Dockrell & Stuart, 2013). Num estágio inicial, realizaram-se atividades de ordenação de palavras para formar uma frase (por exemplo: maçã menina A comer a) e de separação da corrente, em que era solicitado à criança que segmentasse o enunciado nas suas várias unidades (por exemplo: A|menina|comer|a|maçã.) e que, no final, escrevesse o produto final da sua divisão. É de salientar que se escolheu, numa primeira fase, utilizar os verbos no infinitivo por ser a forma mais usada e mais facilmente apreendida por estes indivíduos (Santos, 2009; Bartolucci, 1980 cit in Eigsti *et al.*, 2011). Finalmente, a criança tinha de identificar/nomear o evento da imagem. Num estágio mais avançado, trabalhou-se os pronomes pessoais e os seguintes tempos verbais: presente e pretérito perfeito, com o intuito de a criança deixar de escrever o verbo no infinitivo. Também existiu a preocupação de generalizar os conteúdos adquiridos, exigindo a sua mobilização para comunicar verbalmente (por exemplo, na formulação de pedidos *Inês, eu quero beber água* ou *Inês, eu quero ir ao recreio* e na resposta a questões como *O que estás a fazer?*, *O que a Inês está a fazer?* e *O que o X está a fazer?*).

Em paralelo com este trabalho de desenvolvimento de consciência linguística, foram desenvolvidas atividades de leitura e interpretação de narrativas. Inicialmente, trabalhou-se a responder a questões de escolha múltipla sobre algumas categorias da narrativa: personagem, espaço e tempo. Posteriormente, quando a criança já era capaz de escrever frases, passou-se a ensinar a criança a responder a questões de resposta aberta sobre as categorias anteriores. Desta forma, promoveu-se o contacto do aluno com narrativas, trabalhando-se a estrutura e os elementos de uma narrativa.

Finalmente, treinou-se a construção de uma narrativa a partir de um conjunto de imagens. Mais uma vez, existiu a preocupação de englobar as três fases fundamentais inerentes à produção escrita: planificação, textualização e revisão. Primeiro, foi pedido à criança que completasse o plano através da colagem das várias imagens oferecidas anteriormente. Seguidamente, e antes de escrever o texto, solicitou-se à criança que respondesse a um questionário com várias questões sobre as imagens que foram previamente coladas no plano. De seguida, desafiou-se a criança a escrever uma narrativa através das respostas anteriores, sendo de salientar que se exigiu que o aluno integrasse no seu texto as seguintes expressões: *Era uma vez* (na abertura), *de repente* (no desenvolvimento) e *no fim* (no desfecho). É ainda de referir que, para colmatar o facto de a criança não saber fazer parágrafos e para garantir que a mesma escrevia o texto autonomamente, o espaço gráfico foi limitado através do desenho de retângulos que correspondiam a cada elemento da frase. No final, a investigadora reviu o texto e rodeou as palavras com erros ortográficos, cabendo à criança a função de apagar essas palavras e de reescrevê-las com correção ortográfica. Em alguns casos, a correção foi feita com recurso ao dicionário.

É ainda de referir que, ao longo da fase de intervenção, foram aplicadas as seguintes estratégias (Bos & Vaughn, 1988; MacDuff, Krantz & McClannhan, 2001):

- **Modelação:** demonstração da resolução da tarefa e posterior imitação por parte da criança. Esta estratégia foi utilizada quando se pretendia que o aluno realizasse as atividades autonomamente;

- **Resolução de Problemas/Adaptação:** utilização e generalização das aquisições perante situações novas. Recorreu-se a esta estratégia em atividades de treino, quando se pretendia verificar se determinado conteúdo estava adquirido (por exemplo, a criança só era autorizada a sair da sala para ir à casa de banho ou para ir ao recreio, quando pedia verbalmente);

- **Reforço:** apresentação/remoção de estímulos para aumentar a frequência de uma resposta levando em consideração a sua periodicidade de acordo com o efeito pretendido. Como o objetivo primordial de qualquer intervenção é o alcance máximo de autonomia e independência da criança em qualquer contexto, deve-se dar o mínimo de ajudas necessárias à criança no decorrer do seu processo

ensino-aprendizagem. Neste sentido, em atividades de introdução de conteúdos, o aluno com PEA foi constantemente reforçado. Posteriormente e gradualmente, esse reforço foi sendo reduzido, para evitar a dependência do mesmo;

- **Pistas (verbais, visuais ou gestuais):** estímulos que direcionam a criança a dar a resposta desejada. Estas ajudas foram dadas fundamentalmente para assegurar que a criança estava concentrada na atividade (por exemplo: estalar os dedos, contagem até três com os dedos, apontar para a ficha, chamar a criança e enfatizar e/ou rodear palavras-chave: *Qual é o verbo?* ou *Quem é a personagem?*);

- **Princípio de Premack:** utilização, numa primeira instância, de atividades simples, familiares e frequentes para, posteriormente, propor atividades menos frequentes e mais complexas. Primeiramente, foram sempre propostas à criança com PEA atividades simples e, gradualmente, foram-se complexificando essas mesmas atividades (por exemplo, tarefas de descrição de imagens – inicialmente, apenas era pedido à criança identificasse a ação, depois era pedido que escrevesse uma frase sem ser necessário conjugar o verbo e, finalmente, era exigido que escrevesse frases com o verbo conjugado no presente ou no pretérito perfeito).

#### VII 4.3 Fase pós-intervenção

Contrariamente ao que sucedeu na fase de diagnóstico, a proposta escrita apresentada à criança com PEA foi adaptada e ajustada às suas necessidades. A proposta continha um questionário com perguntas acerca de um conjunto de imagens e uma folha destinada à produção de uma narrativa baseada nas respostas dadas às questões relacionadas com as imagens. A investigadora apenas leu as questões e garantiu que o aluno se mantinha concentrado na tarefa, cabendo ao aluno as funções de seleccionar e construir as respostas às questões e de escrever na íntegra a narrativa.

Na secção seguinte, são apresentados os resultados obtidos a partir da aplicação das atividades propostas nas três fases descritas anteriormente.

## **VII 5. Resultados obtidos**

Tal como sucedeu no desenho experimental desenvolvido para as crianças com DT, o desenho experimental aplicado à criança com PEA continha também três fases: fase de diagnóstico, fase de intervenção didática e fase pós-intervenção.

Na primeira fase, aplicou-se a prova proposta aos alunos com DT, não existindo qualquer adaptação. Observou-se que, no momento de leitura do enunciado por parte da investigadora, o aluno tinha dificuldades em focar e manter a atenção no que estava a ser lido, pela presença sistemática de estereotípias e vocalismos por parte do aluno. Relativamente à realização da prova, o aluno não foi capaz de escrever nenhuma frase sobre o texto. De modo a perceber se o aluno era capaz de escrever uma frase, pediu-se-lhe que escrevesse frases sobre várias imagens de meninos a realizarem ações simples e concretas (por exemplo, comer, beber, jogar e lavar). Verificou-se que a criança com PEA apenas era capaz de escrever o sujeito e, nalguns casos, o complemento direto da frase (por exemplo: menino maçã), quando a investigadora apontava para esses elementos na imagem.

Neste sentido, foram criados materiais que possibilitassem, numa primeira instância, a identificação do verbo (Anexo 10). Constatou-se que o aluno era capaz de identificar a ação que estava a ser realizada, mas não tinha consciência da localização e do papel do verbo na frase. Como tal, realizou-se um trabalho muito sistemático e repetitivo até o aluno ser capaz de escrever autonomamente frases sobre uma imagem, sendo que apenas se trabalhou imagens que ilustravam ações concretas (dadas as dificuldades de compreensão de verbos que caracterizam estados mentais). O aluno precisou de quatro aulas, com a duração de uma hora e meia, para ser capaz de escrever frases sobre uma imagem autonomamente. Posteriormente, foram introduzidos os seguintes conteúdos: pronomes pessoais e tempos verbais (presente e passado – utilizou-se este termo por ser mais facilmente apreendido pela criança) (Anexo 10). A criança necessitou de sete aulas, com duração de uma hora e meia, para ser capaz de escrever frases, utilizando o tempo verbal solicitado e substituindo os nomes pelos respetivos pronomes.

Em paralelo com estas atividades de desenvolvimento de conhecimentos gramaticais, foram realizadas atividades de leitura e interpretação de narrativas (Anexo 10). Inicialmente, o aluno possuía uma velocidade leitora muito baixa, interrompendo várias vezes a leitura com estimulação motora (por exemplo, fazendo ritmos com os dedos no corpo ou na mesa). Ao nível da interpretação, apenas era capaz de responder a itens de escolha múltipla muito simples. Posteriormente, assistiu-se a uma redução de comportamentos inadequados, sendo o aluno capaz de ler uma narrativa com um ritmo mais ou menos constante, fazendo uma ou duas pequenas pausas entre os parágrafos. Relativamente à interpretação, verificou-se que, graças ao trabalho de desenvolvimento da consciência sintática, a criança foi sendo capaz de responder a questões de resposta aberta, como por exemplo: *Quem é a personagem?*, *Onde se passa a história?* e *Quando se passa a história?*. A criança precisou de dez sessões, com a duração de uma hora, para conseguir responder autonomamente a itens de resposta aberta sobre as quatro categorias das narrativas mencionadas anteriormente.

Quando a criança já era capaz de escrever uma frase e de responder a uma pergunta, foi-lhe proposto que respondesse a um questionário sobre uma sequência de imagens. As questões eram de escolha múltipla, sendo que, no final, era solicitado à criança que escrevesse a resposta completa à questão. Posteriormente, era pedido ao aluno que escrevesse uma história, tendo por base as respostas do questionário. Adicionalmente, treinou-se a integração das expressões *Era uma vez*, na abertura, de *repente*, no desenvolvimento e *No fim*, no desfecho. O aluno necessitou de três aulas, de uma hora e meia, para ser capaz de responder ao questionário e de escrever um texto autonomamente.

A prova realizada na última fase foi adaptada e semelhante à que foi utilizada na fase de intervenção didática (Anexo 11). O aluno foi capaz de responder ao questionário e de escrever o texto autonomamente, cabendo à investigadora as funções de ajudar na leitura do enunciado e de garantir que o aluno se mantinha concentrado na tarefa.

#### **IV 6. Discussão dos resultados**

Como a prova aplicada, na fase de pós-teste, à criança com PEA não tinha sido retirada de uma prova elaborada pelo GAVE (2013a), o texto não foi analisado através dos critérios de classificação utilizados nas provas dos alunos com DT. E, neste sentido, não fazia sentido agrupar os resultados obtidos pela criança com PEA aos resultados obtidos pelas crianças com DT.

Comparando o desempenho escrito da criança com PEA na primeira e na terceira fases, verifica-se que o aluno melhorou significativamente a competência escrita. Na primeira fase, o aluno não foi capaz de escrever uma única palavra na prova escrita e, na tarefa de escrita de frases através da descrição de imagens, apenas escreveu o sujeito e/ou o complemento direto. Em oposição, na terceira fase, o aluno foi capaz de escrever frases simples sobre uma sequência de imagens e de utilizar expressões de tempo para sinalizar os três elementos que integram a estrutura de uma narrativa (abertura, desenvolvimento e desfecho).

Assim, pode-se concluir que o trabalho desenvolvido junto da criança com PEA visou a aquisição de conhecimento sobre a estrutura de uma frase e da narrativa, enquanto o trabalho realizado com as crianças com DT teve o objetivo de aperfeiçoar as suas narrativas. Como tal, não fazia qualquer sentido aplicar o mesmo desenho experimental, visto que a criança com PEA não possuía as mesmas competências linguísticas que as crianças com DT. Consequentemente, as tarefas de escrita e de desenvolvimento de conteúdos gramaticais foram diferentes. Ao contrário do que sucedeu com as crianças com DT, as atividades propostas à criança com PEA não estavam inseridas num laboratório gramatical, uma vez que os alunos com autismo apresentam dificuldades ao nível da abstração e da generalização de conteúdos. Na introdução de conteúdos, não se tentou fundamentalmente o desenvolvimento do conhecimento linguístico da criança com PEA, mas, na maioria dos casos, a memorização de pistas visuais fornecidas pela investigadora (por exemplo, nas atividades de identificação do nome e do verbo, a letra r do verbo foi sublinhada para que as crianças associassem as palavras comerr, beberr, jogarr, saltarr e lavarr à classificação de verbo; nas tarefas de construção de conhecimento sobre os tempos verbais, associou-se o Presente à palavra Agora e o Passado à palavra Qntem; nas tarefas de produção escrita, escreveu-se a letra inicial das expressões de tempo

que se pretendia que o aluno memorizasse – E\_\_\_\_\_ para *Era uma vez*, D\_\_\_\_\_ para *De repente* e N\_\_\_\_\_ para *No fim*). Além de se ter dado primazia à utilização de pistas visuais para facilitar a aquisição de conteúdos, achou-se ainda pertinente recorrer à estratégia de modelagem para fomentar a autonomia da criança. Adicionalmente, procurou-se sempre utilizar atividades simples e concretas, com instruções claras e curtas e com suporte de imagens para contornar as dificuldades de imaginação e abstração das crianças com PEA. Posteriormente, as atividades eram repetidas até a criança atingir uma taxa de acerto próxima do 100%, em pelo menos duas aulas seguidas. Após atingir essa taxa, as atividades eram complexificadas através da redução ou eliminação de pistas visuais e/ou da apresentação de novos estímulos às mesmas atividades.

Neste sentido, os resultados obtidos pelas crianças com DT e pela criança com PEA não são comparáveis, dadas as evidentes discrepâncias cognitivas e linguísticas. Contudo, achou-se enriquecedor relatar este estudo de caso, na medida em que existem poucos estudos que analisem a produção escrita de alunos com PEA, nomeadamente de narrativas, e que sugiram possíveis materiais/estratégias de intervenção adaptadas e ajustadas às dificuldades inerentes a um diagnóstico de PEA.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da questão geral de investigação - *de que modo o desenvolvimento da competência escrita se encontra relacionado com o desenvolvimento do conhecimento explícito da língua?* – formulada por Hudson (2004: p. 1), esta dissertação pretendeu reunir e apresentar dados que pudessem contribuir para a célebre discussão sobre o papel da gramática no currículo de língua materna. Assim, no capítulo I são expostos alguns trabalhos de investigação que estudam as relações entre conhecimento gramatical e desenvolvimento da competência escrita. Um dos autores que estudou aprofundadamente estas relações foi Hudson (2001). Este defende que, para a gramática potenciar o desenvolvimento da competência escrita, necessita de se centrar em conteúdos gramaticais relevantes para o género textual que se pretende trabalhar. Como a narrativa constitui um dos géneros textuais mais valorizados nas Metas Curriculares (Buescu *et al.*, 2012) e no Programa de Português (Reis *et al.*, 2009) e as estruturas de tempo influenciam significativamente a coesão de uma narrativa, achou-se pertinente estudar a influência de um trabalho de desenvolvimento do conhecimento linguístico de estruturas temporais sobre a produção escrita de narrativas. Neste sentido, o capítulo II é dedicado à descrição das características das sequências narrativas e o capítulo III caracteriza e analisa detalhadamente algumas estruturas de tempo, disponíveis no português europeu, capazes de melhorar a articulação e sequencialização dos vários acontecimentos relatados ao longo de uma história.

De modo a estudar a relação entre o conhecimento linguístico sobre estruturas temporais e a escrita de narrativas, considerou-se relevante a construção de um desenho experimental que contemplasse três fases: i) fase de pré-teste – na qual se propôs à turma que escrevesse uma narrativa; ii) fase de intervenção didática – na qual se pediu aos alunos que realizassem um conjunto de atividades, integradas num estaleiro de escrita e num laboratório gramatical; iii) fase de pós-teste – na qual se solicitou aos alunos que escrevessem uma narrativa. A integração destas três fases deve-se ao facto de só ser possível avaliar os efeitos da fase de intervenção didática através da comparação entre os resultados obtidos na fase de pré-teste com os obtidos na fase de pós-teste. Assim, no capítulo IV caracteriza-se a amostra do estudo

e explicita-se o desenho experimental e as metodologias adotadas na recolha e tratamento de dados. Neste estudo, participou uma turma do 4.º ano de escolaridade composta por dezasseis alunos.

Após a análise das narrativas produzidas pelos alunos na fase de pré-teste, verificou-se que revelavam dificuldades ao nível da estrutura e coesão de uma narrativa, nomeadamente ao nível da coesão temporal. Como tal, foram elaborados materiais didáticos que estimulassem o desenvolvimento de conhecimento linguístico acerca das estruturas temporais existentes no português europeu e que promovessem a inclusão destas estruturas numa narrativa. Estas atividades encontravam-se integradas num estaleiro de escrita (Jolibert (coord), 1988) e num laboratório gramatical (Duarte, 2008), por se considerar que as crianças obtêm melhores resultados quando o seu trabalho é contextualizado e quando possuem um papel ativo na descoberta e aquisição de conteúdos gramaticais. É ainda de referir que se achou interessante incluir na amostra uma criança com PEA que pertencia à turma em estudo e que era acompanhada pela investigadora.

Resumindo, o desenho experimental foi elaborado com os seguintes objetivos: (i) identificar as estruturas de tempo que os alunos de uma turma do 4.º ano utilizam espontaneamente nas suas produções escritas; (ii) analisar os efeitos da consciência linguística de estruturas temporais no desenvolvimento da produção escrita de um texto narrativo. Tendo em consideração os objetivos traçados e os dados da literatura sobre competência escrita e consciência linguística de estruturas temporais, foram formuladas as seguintes hipóteses:

Fases do desenho experimental	
Pré-teste	Pós-teste
os alunos recorrem com maior frequência à conjunção copulativa <i>e</i> para ligar orações e encadear o discurso.	os alunos utilizam mais frequentemente marcas linguísticas que expressam o valor de tempo, em comparação com a fase de pré-teste.
os alunos usam com menor frequência	os alunos recorrem a conjunções/locuções

conjunções/locuções subordinativas temporais.	temporais mais variadas.
o conector <i>quando</i> constitui a conjunção mais utilizada pelos alunos.	os alunos utilizam mais conjunções/locuções temporais nos seus textos, comparativamente com a fase de pré-teste

Quadro 6 – Quadro resumo das hipóteses de investigação

Os capítulos seguintes apresentam e discutem os dados provenientes da aplicação do desenho experimental, permitindo avaliar as hipóteses de investigação anteriormente descritas.

Ao analisar os resultados, verificou-se que todas as hipóteses foram validadas.

Na fase de pré-teste, os alunos recorreram excessivamente à copulativa *e* para ligar orações e para encadear os vários acontecimentos da narrativa, sendo que esta observação se pode dever ao facto de os alunos ainda não dominarem estruturas mais complexas (hipótese 1). De entre as várias unidades linguísticas que possuem valor temporal (advérbios, orações subordinadas e outras expressões de tempo), os alunos utilizaram com menor frequência as conjunções/locuções subordinativas temporais (hipótese 2). Este dado pode ser justificado com o facto de estes conectores constituírem estruturas complexas adquiridas tardiamente. Verificou-se também que, dessas conjunções/locuções, os alunos recorreram mais frequentemente ao conector *quando* (hipótese 3), provavelmente por ser uma das primeiras estruturas complexas a serem produzidas oralmente e por esta apresentar menos restrições aspetuais que as restantes conjunções/locuções de tempo (Bowerman, 1979; Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011; Lobo, 2013; Viegas, 2013).

Após a análise dos resultados obtidos na fase de pós-teste, confirmou-se que todas as hipóteses foram igualmente validadas. Observou-se assim que os alunos utilizaram com maior frequência (hipótese 4) e maior variedade (hipótese 5) expressões de tempo para encadear os vários acontecimentos da narrativa, tendo existido um aumento da frequência de orações subordinadas temporais (hipótese 6) e uma redução da frequência da copulativa *e*. Estes dados sugerem que a estruturação

de atividades num estaleiro de escrita, com o objetivo de melhorar a competência escrita de narrativas, e num laboratório gramatical, com o intuito de desenvolver a consciência linguística sobre estruturas de tempo, gera efeitos positivos nas produções escritas dos alunos.

Relativamente ao aluno com PEA, constatou-se, na fase de pré-teste, que não era capaz de escrever uma frase e, como tal, não tinha noção da estrutura de uma narrativa. Como as competências cognitivas e linguísticas desta criança não eram semelhantes às da turma, optou-se por fornecer um apoio individualizado a este aluno. Assim, os materiais utilizados nas fases de intervenção didática e de pós-teste foram adaptados e ajustados às necessidades do aluno e, por isso, achou-se pertinente apresentar a pormenor o caso desta criança no capítulo VII. Na fase de intervenção didática, desenvolveram-se conteúdos gramaticais diferentes dos trabalhados com as crianças com DT, como os verbos, os pronomes pessoais, os tempos verbais, a estrutura de uma narrativa e algumas expressões de tempo. Na fase de pós-teste, o aluno foi capaz de escrever uma narrativa autonomamente, revelando que os materiais elaborados e as estratégias definidas produziram efeitos positivos significativos. Este aluno foi ainda capaz de utilizar algumas expressões de tempo, graças ao contacto com narrativas (em que existiu a preocupação de utilizar sempre as mesmas expressões – *Era uma vez*, *de repente* e *No fim*) e a atividades de memorização das mesmas.

No entanto, o facto de a amostra ser muito reduzida e de não ter existido um grupo de controlo impossibilita a generalização de conclusões. Neste sentido, seria interessante aplicar os mesmos materiais a uma amostra maior. Adicionalmente, seria relevante estudar a pormenor características das expressões de tempo não analisadas neste trabalho de investigação, como os termos deíticos e os termos anafóricos.

Quanto à turma que participou no estudo, seria enriquecedor desenvolver, futuramente, atividades que permitam aos alunos melhorar os seguintes aspetos: utilização da pontuação e uso de estruturas sintáticas mais complexas (por exemplo, de passivas e de tempos verbais de aquisição tardia, como o pretérito mais-que-perfeito). Relativamente ao aluno com PEA, seria relevante a retirada gradual do questionário e o aumento do número de expressões de tempo.

Em suma, é possível concluir que:

- à entrada para a escola, as crianças não se encontram desprovidas de conhecimento sobre o funcionamento da sua própria língua e, nesse sentido, é importante que o professor caracterize o conhecimento implícito e linguístico que os seus alunos possuem;
- no primeiro ciclo, existe conhecimento linguístico ainda em desenvolvimento e, como tal, o professor deve garantir a promoção de atividades que garantam a estabilização desse conhecimento;
- um trabalho de desenvolvimento da consciência linguística parece promover a mobilização de recursos linguísticos mais complexos em situações de escrita, como se pôde observar através do aumento da frequência de orações subordinadas temporais nas narrativas produzidas na fase de pós-teste;
- as atividades de desenvolvimento da consciência linguística (neste caso, de estruturas temporais), efetuadas mediante abordagens de *aprendizagem pela descoberta*, parecem gerar efeitos positivos na produção escrita (de narrativas) e ao nível do conhecimento metalinguístico;
- as atividades de desenvolvimento da competência escrita que se encontram contextualizadas e organizadas em estaleiros de escrita parecem produzir efeitos positivos nos desempenhos escritos dos alunos;
- a seleção dos textos e dos dados linguísticos a explorar na aula de língua materna deve ter em consideração critérios linguísticos, uma vez que se deve permitir que os alunos contactem com estruturas cada vez mais complexas;
- perante casos de crianças com NEE com diferentes perfis de desenvolvimento linguístico e cognitivo, deve-se, em primeiro lugar, identificar as suas áreas fortes e menos fortes, para posteriormente adaptar e ajustar as atividades às necessidades e ao perfil de aprendizagem do aluno;
- o ensino de crianças com PEA deve ser repetitivo, estruturado, objetivo e concreto, com recurso a imagens e a pistas visuais que facilitem a integração dos conteúdos. Deve-se ainda alternar entre atividades de que a criança gosta e tarefas em que exhibe maior resistência.

Por fim, resta dar resposta à questão formulada por Hudson (2001). A partir da análise dos resultados obtidos na fase de pós-teste, verificou-se que o trabalho de desenvolvimento da consciência linguística (estádio intermédio entre o conhecimento implícito e o conhecimento explícito) de estruturas de tempo, realizado na fase de intervenção didática, parece ter gerado efeitos positivos sobre os desempenhos escritos de narrativas nos alunos do 4.º ano. Estes dados vão assim ao encontro do que foi sugerido por Hudson (2001) sobre a influência positiva do conhecimento explícito da língua sobre a competência escrita.

# **RESUMO**

## **Expressão de tempo e construção de narrativa**

**Inês Borges**

**PALAVRAS-CHAVE:** estruturas temporais, consciência linguística, escrita, sequências narrativas e autismo.

A presente dissertação foi elaborada com o intuito de estudar a relação existente entre o ensino da gramática e o desenvolvimento da competência escrita. Hudson (2001) defende que, para surtir efeitos positivos sobre os desempenhos escritos dos alunos, o ensino da gramática deve incidir sobre um conteúdo gramatical específico relacionado com o género textual em desenvolvimento. Neste sentido, achou-se pertinente analisar o modo como um trabalho de desenvolvimento da consciência linguística e do conhecimento explícito de expressões de tempo contribui para a construção de narrativas complexas.

De modo a contextualizar a questão geral de investigação - de que modo o desenvolvimento da competência escrita se encontra relacionado com o desenvolvimento do conhecimento explícito da língua? – o primeiro capítulo apresenta os principais pressupostos inerentes ao ensino da escrita e ao ensino da gramática. Baseada na hipótese formulada por Hudson (2001), especificou-se a questão geral para - de que modo o desenvolvimento da escrita de narrativas se encontra relacionado com a consciência linguística de estruturas temporais? Assim, o segundo capítulo analisa, detalhadamente, as sequências narrativas e o terceiro investiga a importância da coesão textual, mais especificamente da coesão temporal, na produção destas sequências.

No capítulo 4, explicita-se o desenho experimental e caracteriza-se as metodologias adotadas na recolha e tratamento de dados. Neste estudo, participou uma turma de 4.º ano de escolaridade, composta por 17 alunos, sendo que um deles tem o diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). O desenho experimental é composto por três fases: pré-teste (produção de uma narrativa), fase de intervenção didática (laboratório gramatical sobre expressões de tempo) e pós-teste (composição de uma narrativa).

Nos capítulos 5 e 6, são apresentados e discutidos os dados recolhidos, de acordo com o que foi abordado nos capítulos iniciais. Ao analisar os dados, verifica-se que, na fase de pós-teste, os alunos utilizaram com maior frequência e variedade expressões de tempo e obtiveram melhores desempenhos na produção da narrativa proposta, em comparação com os dados da fase de pré-teste.

Dadas as dificuldades linguísticas do aluno com PEA despistadas na fase de pré-teste, considerou-se pertinente apresentar a pormenor o trabalho desenvolvido com este estudo de caso no capítulo 7.

Finalmente, no último capítulo, responde-se às questões de investigação e apontam-se novas hipóteses de investigação. De um modo geral, os dados sugerem que um ensino gramatical sobre expressões de tempo favorece a construção de narrativas.



# **ABSTRACT**

## **Temporal expressions and construction of written narratives**

**Inês Borges**

**KEYWORDS:** temporal structures, linguistic development, writing, written narrative sequences and autism.

The present dissertation was developed in order to study the relation between grammar teaching and children's writing. Hudson (2001) argues that, to have positive effects on children's writing, grammar teaching should focus on one particular area of grammar related to an aspect of writing where children need help. We focus on how the development of grammatical awareness of temporal structures stimulates the production of complex narratives.

In order to contextualize the general research question – how is the development of writing related to the development of grammatical competence? – the first chapter presents the main assumptions related to the teaching of writing and the teaching of grammar. Based on the hypothesis formulated by Hudson (2001), the previous question was specified – how is the development of narrative productions related to the linguistic awareness of temporal structures? Thus, chapter 2 analyses in detail narrative sequences and chapter 3 investigates the importance of textual cohesion, specifically temporal cohesion, in these sequences.

In the next chapter, the experimental design and the methodological background are described. In this study, we tested one class with 17 4<sup>th</sup> grade students, one of whom has the diagnosis of Autism Spectrum Disorder. The experimental design contemplates three phases: pre-test (production of a written

narrative), didactic intervention phase (language awareness activities) and post-test (production of another written narrative).

In chapters 5 and 6, the results are presented and discussed, according to what was said in the early chapters. The results suggest that, in the post-test phase, the students used more and more varied temporal structures, compared with the data collected in the pre-test phase.

Due to the difficulties of the student with special needs, we present in detail this case study in chapter 7.

Finally, the last chapter responds to the research questions and suggests new research hypotheses. Generally, the data collected suggest that language awareness of temporal structures has an effect on the construction of written narratives.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J. M. (1992) *Textes: Types et Prototypes*. Paris: Hachette.
- Almeida, M. (2013). *Orações adverbiais temporais: Desenvolvimento linguístico e construção de texto narrativo*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- American Psychiatric Association (APA) (2002). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. (2.<sup>a</sup> Ed). Lisboa: Climepsi Editores.
- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (5.<sup>a</sup> Ed). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual. Lisboa: Ministério da Educação (ME) e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21 (1), 37-46.
- Bos, C. & Vaughn, S. (1988). Aprendizagem Operante. In D. Rodrigues, *Métodos e Estratégias em Educação Especial* (254). Lisboa: Edições FMH.
- Bowerman, M. (1979). The acquisition of complex sentences. In M. Garman, & P. Fletcher (Ed.), *Studies in language acquisition* (285-305). Cambridge: Cambridge University Press.
- Buescu, H. C. [et al.] (2012). *Metas Curriculares: Ensino Básico 1º, 2º e 3º ciclos*. Lisboa: Direcção Geral da Educação e Ministério da Educação.
- Buescu, H. C. [et al.] (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção Geral da Educação e Ministério da Educação.
- Carvalho, N. (s.d.). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: ILTEC, DGIDC & Gulbenkian.

Costa, A. (2010). *Estruturas contrastivas: desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita*. Dissertação de doutoramento, Faculdade de Letras - Universidade de Lisboa.

Costa, J. [et al.] (2011). *Guião de Implementação do Programa. Conhecimento Explícito*. Lisboa: DGIDC - ME.

Cunha, L. F. (1998). *As Construções com Progressivo em Português: uma Abordagem Semântica*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras - Universidade do Porto.

Departamento da Educação Básica (DEB) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.

DGIDC (2008). *Dicionário Terminológico*. Acedido no dia 26 de setembro de 2015 em <http://dt.dge.mec.pt/>.

Direção Geral do Ensino Básico e Secundário (DGEBS) (1991). *Programa de Língua Portuguesa - Plano de Organização do Ensino/Aprendizagem – Ensino Básico - 3º Ciclo*. Lisboa: Direção Geral do Ensino Básico e Secundário - Ministério da Educação.

Duarte, I. (2003). Aspectos linguísticos da organização textual. In M. H. Mateus [et al.], *Gramática da Língua Portuguesa*, (6ª Edição) (85-123). Lisboa: Caminho.

Duarte, I. (2008). *Ensino da língua Portuguesa em Portugal: o Texto, no cruzamento dos Estudos Linguísticos e Literários*. Rio de Janeiro: Europa.

Eigsti, I-M. [et al.] (2011). Language acquisition in autism spectrum disorders: A developmental review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, (5), (681-691).

Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) (2013a). *Prova Final do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Português/Prova 41/1.ª Fase/2013*. Acedido a 29 de Agosto de 2014 em <http://bi.gave.min-edu.pt/exames/exames/eBasico/720/?listProvas>.

Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) (2013b). *Prova Final do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Português/Prova 41/2.ª Fase/2013*. Acedido a 29 de Agosto de 2014 em <http://bi.gave.min-edu.pt/exames/exames/eBasico/720/?listProvas>.

Giasson, J. (2004). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles: De Boeck.

Gonçalves, F., Guerreiro, P. & Freitas, M. J. (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. DGIDC-ME.

Grabe, W. e Kaplan, R. (1996). *Theory and Practice of Writing*. Londres e Nova Iorque: Longman.

Hudson, R. (2001). Grammar teaching and writing skills: the research evidence. *Syntax in the Schools*, 17 (p. 1-6). Acedido no dia 3 de agosto de 2015 em <https://www.phon.ucl.ac.uk/home/uclyrah/papers/writing.htm>.

Hudson, R. (2004). Grammar for Writing. In Conferência *New Perspectives. Reconceptualising Writing 5-16: cross-phase and crossdisciplinary perspectives*, Exeter, 7 de Maio de 2014. Acedido no dia 3 de Agosto de 2015 em <ftp://bell.phon.ucl.ac.uk/pub/Word-Grammar/g4w.pdf>.

Jolibert, J. (coord.) (1988). *Former des Enfants Producteurs de Textes*. Paris: Hachette-Écoles.

King, D., Dockrell, J. E., & Stuart, M. (2013). Event narratives in 11–14 year olds with autistic spectrum disorder. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 48 (5), 522–533.

Laureano, R. & Botelho, M. (2012). *SPSS – O Meu Manual de Consulta Rápida*. (2ª Edição). Lisboa: Edições Sílabo.

Lobo, M. (2013). Subordinação Adverbial. In E. B. P. Raposo [et al.], *Gramática do Português II*, (1981-2060). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

MacDuff, G. S., Krantz, P. J. & McClannhan, L. E. (2001). Prompts and Prompt Fading Strategies for People with Autism. In C. Maurice, G. Green & R. M. Foxx. *Making a Difference: Behavioral Intervention for Autism* (37-50). Austin: Pro-ed.

MacWhinne, B. & Snow, C. (1984). *Child Language Data Exchange System (CHILDES)*. Estados Unidos da América: Carnegie Mellon University.

Matos, G. & Raposo, E. B. P. (2013). Estruturas de coordenação. In E. B. P. Raposo [et al.], *Gramática do Português II*, (1759-1820). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Oliveira, F. (1998). Algumas questões semânticas acerca da sequência de tempos em português. *Revista da Faculdade de Letras: Línguas e Literaturas*, 15, (421-436).

Oliveira, F., Ferreira, I., Barbosa, J., Cunha, L. F. & Matos, S. (2001). O lugar da gramática nas gramáticas escolares: o caso do tempo e do aspecto. In I. Fonseca, I. M. Duarte & O. Figueiredo (orgs), *A Linguística na Formação do Professor de Português*, (65-81). Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Oliveira, F. (2003). Tempo e aspecto. In M. H. Mateus [et al.], *Gramática da Língua Portuguesa*, (6ª Edição) (127-178). Lisboa: Caminho.

Oliveira, F. (2013). Tempo Verbal. In E. B. P. Raposo [et al.], *Gramática do Português I*, (510-532). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pacheco, A. F. (2012). *Teorias Neuropsicológicas: Relação com a Comunicação e a Linguagem no Autismo*. Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa.

Rebelo, D., Marques, M. J. & Costa, M., L. (2000). *Fundamentos da didática da língua portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.

Reichenbach, H. (1947). *Elements of symbolic logic*. Nova Iorque: The Macmillan Company.

Reis, C. [et al.] (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação.

Santos, R. (2009). *A linguagem em crianças com perturbações do espectro do autismo: análise morfosintática*. Dissertação de mestrado, Departamento de Eletrónica, Telecomunicações e Informática, Secção Autónoma de Ciências da Saúde e Departamento de Línguas e Culturas - Universidade de Aveiro.

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg, (ed.), *Advances in Applied Psycholinguistics, Volume 2, Reading, writing and language learning*, (p. 142- 175). Cambridge: Cambridge University Press.

Silvano, Purificação & Rodrigues, S. (2008). A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática: uma proposta de articulação.

*Comunicação*, (275-286). Acedido no dia 3 de Agosto de 2015 em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8321.pdf>;

Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: DEB.ME

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Tager-Flusberg, H., Paul, R. & Lord, C. (2005). Language and Communication in Autism. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin & D. Cohen. *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders. Volume 1: Diagnosis, Development, Neurobiology, and Behaviour*. (3.<sup>a</sup> Edição) (335–364). New Jersey: Wiley.

Viegas, F. (2013). *Gramática e competência: contributos para o estudo da expressão do tempo em textos de alunos*. Dissertação de doutoramento, Faculdade de Letras – Universidade do Porto.

Wilkinson, K. M. (1998). Profiles of Language and Communication Skills in Autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, (4), (73–79).